

VI.

E n g l i s c h.

Von

Professor **Dr. Friedrich Glauning,**
Schulrat in Nürnberg.

I n h a l t:

- I. Einleitung. §§ 1—8.
 - II. Aussprache. §§ 9—19.
 - III. Grammatik. §§ 20—30.
 - IV. Lektüre. §§ 31—48.
 - V. Wortschatz. §§ 49—57.
 - VI. Übersetzen. §§ 58—68.
 - VII. Schreiben. §§ 69—80.
 - VIII. Sprechen. §§ 81—95.
 - IX. Schlusswort. § 96.
 - X. Hilfsmittel für den englischen Unterricht. §§ 97—103.
-

I. Einleitung.

1. Ziel und Aufgabe des englischen Unterrichts. Man lernt Englisch, um Englisch zu können. Dieses Können umfasst die doppelte Fähigkeit, andere zu verstehen und sich anderen mitzuteilen. Ziel und Aufgabe des englischen Unterrichts ist also, dem Schüler eine solche Kenntnis der englischen Sprache zu vermitteln, dass er im stande ist, geschriebenes und gesprochenes Englisch zu verstehen und sich zum Ausdruck einfacher Gedanken mündlich und schriftlich der englischen Sprache zu bedienen. Selbstverständlich kann dabei nur von der modernen, heutigen englischen Sprache die Rede sein, wie sie sich von Shakspeare an entwickelt und ausgebildet hat. Die Art und Weise, in welcher jenes Ziel erreicht werden soll, wird durch die Natur des Unterrichtsgegenstandes, durch die Persönlichkeit des Lernenden und durch die allgemeine Aufgabe der Schule in Bezug auf ihre unterrichtliche wie erziehende Thätigkeit bestimmt.

2. Charakter der englischen Sprache. Die englische Sprache ist ein Glied der germanischen Sprachfamilie und hat daher mit der deutschen in ihrem Wesen und ihren Formen vieles gemeinsam. Wenn sie auch infolge der normannischen Eroberung Englands eine grosse Masse französischer Elemente in sich aufgenommen hat, so ist doch die Grundlage und alle wesentlichen Teile des Sprachgebäudes germanisch geblieben, und die Sprache des Volks wie die Umgangssprache der gebildeten Kreise bewegt sich vorwiegend in germanischen Formen. Dazu kommt, dass diese Formen von ausserordentlicher Einfachheit sind. Gegenüber der italienischen und französischen Sprache ist die englische arm an Formen. Dies zeigt schon ein flüchtiger Blick auf die Konjugation des Zeitworts, für welche im Englischen zwei oder drei Formen genügen. Und dieselbe Spärlichkeit und Einfachheit der Form findet sich beim Hauptwort und beim Eigenschaftswort, von denen das letztere überhaupt nur noch eine Form besitzt. Diese beiden Eigenschaften, die Ähnlichkeit sehr vieler Wörter mit deutschen und die geringe Mannigfaltigkeit der Formen, erleichtern das Erlernen der englischen Sprache sehr bedeutend. Der Unterricht kann deshalb insoferne rascher vorwärtsschreiten, als er nicht genötigt ist, bei Erklärung und Einübung der Formen lange zu verweilen. Beispielsweise hat man nicht nötig, wie im französischen Unterricht, viel-

fache Konjugationsübungen anzustellen. Wie aber das Französische zu einer Vergleichung seiner Formen mit denen des Lateinischen auffordert, aus welchen sie entstanden sind, so läßt das Englische seinerseits zur Vergleichung seiner Formen mit denen der deutschen Schwestersprache ein. Diese Vergleichung ist kein nutzloses Spiel, keine müßige Liebhaberei, sondern bewirkt vielmehr ein tieferes Verständnis der englischen wie der deutschen Sprache.

3. Beginn und Ausdehnung des englischen Unterrichts in den verschiedenen Schulen. Es leuchtet von selbst ein, dass die Methode des Unterrichts und so auch des Sprachunterrichts insbesondere je nach dem Alter und der geistigen Beschaffenheit der Schüler verschieden sein muss. Es ist ein ander Ding, Kinder mit einem beschränkten Kreise von Anschauungen und mit unentwickeltem Sprachgefühl, ein ander Ding, ältere und geistig reifere Schüler mit einem gewissen Mass von sachlichen und sprachlichen Kenntnissen in einer fremden Sprache zu unterrichten. In den deutschen Mittelschulen wendet sich der englische Unterricht an Schüler und Schülerinnen, die nicht nur ein gewisses Alter erreicht, sondern auch in der deutschen, dann aber auch in der französischen, lateinischen und vielfach auch in der griechischen Sprache eine mehr oder weniger eingehende und gründliche Ausbildung empfangen haben. Es ist allerdings eine sehr ansprechende Forderung, den fremdsprachlichen Unterricht mit einer lebenden, und zwar mit der englischen Sprache als der einfacheren und darum leichteren, zu beginnen. In diesem Falle hätte es der Lehrer des Englischen mit Kindern von 10 oder 11 Jahren zu thun, und dieser Umstand würde für die Gestaltung der Methode sehr wesentlich ins Gewicht fallen, insoferne nämlich, als sich der Unterricht nur auf eine beschränkte sprachliche Erfahrung und Bildung stützen könnte. Die thatsächlichen Einrichtungen unserer Schulen lassen aber diese Forderung zur Zeit unberücksichtigt. Nach den preussischen Lehrplänen vom Jahr 1892 beginnt der englische Unterricht in den Gymnasien in II A, in den Realgymnasien, Oberrealschulen und in der sechsklassigen Realschule in III, in den bayerischen Realschulen nach den Lehrplänen von 1877 und 1894 im V. Kurs, in den bayerischen Realgymnasien nach den Lehrplänen von 1874 und 1891 im VI. Kurs, in den bayerischen humanistischen Gymnasien nach dem Lehrplan von 1891 in der VIII. Klasse, und ebenso nimmt er auch in den Töcherschulen erst in den oberen Klassen seinen Anfang. Die Schüler der deutschen Mittelschule lernen also die englische Sprache nicht vor dem 13. oder 14. Lebensjahre, in den Gymnasien sogar noch später. Infolgedessen kann der Lehrer des Englischen an die Auffassungskraft und die Leistungsfähigkeit derselben höhere Anforderungen stellen und rascher vorwärtsschreiten, weil er bei ihnen viele Kenntnisse voraussetzen und viele Anknüpfungspunkte finden kann, die bei jüngeren Schülern nicht vorhanden sind. Dagegen wird Auswahl und Behandlung des Stoffes sich verschieden gestalten je nach der Zeit, welche in den verschiedenen Schulen der englischen Sprache zugemessen ist, je nach der Aufgabe und Bestimmung, welcher die verschiedenen Schulgattungen zu dienen haben. In Preussen sind für den eng-

lischen Unterricht in den humanistischen Gymnasien im ganzen 6, in den sechsklassigen Realschulen 13, in den Realgymnasien 18 und in den Oberrealschulen 25 Wochenstunden, in Bayern in den humanistischen Gymnasien 4, in den Realschulen 10 und in den Realgymnasien 13 Wochenstunden festgesetzt. Es lässt sich nicht verkennen, dass bei der geringen Stundenzahl in den Gymnasien nur sehr bescheidene Leistungen im Englischen zu erwarten sind, und dass dieselbe zu der Bedeutung der englischen Sprache und Litteratur im heutigen Kulturleben in keinem richtigen Verhältnis steht. Je ausgedehnter aber der Betrieb des englischen Schulunterrichts sich gestaltet, desto weitergehende Forderungen können an die Schüler gestellt, desto grössere Fortschritte können erzielt werden. Und wenn auch die Grammatik für alle Schulen die gleiche sein muss, so ist doch die Auswahl der Lektüre und Art und Mass der sprachlichen Übungen anders in Gymnasien, als in der Realschule, der Handelsschule oder der Töcherschule.

4. Formale Bildung. Die Schule hat nicht nur zu lehren, sondern auch lehrend zu erziehen. Sie hat die doppelte Aufgabe, den Geist und das Gemüt zu bilden. Jeder einzelne von den verschiedenen Lehrgegenständen muss zur Lösung dieser doppelten Aufgabe seinen Teil beitragen, so verschieden auch die Lehrziele derselben sein mögen. Und so muss auch der Unterricht in der englischen Sprache so erteilt werden, dass auch durch ihn die Bildung des Geistes und Gemütes gefördert wird. Die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung teilen die preussischen Lehrpläne in Gymnasien und Realgymnasien ausdrücklich dem Lateinischen, in Oberrealschulen und Realschulen dem Französischen zu.¹⁾ Man kann vielleicht darüber streiten, ob zur Erfüllung dieser Aufgabe Latein und Französisch ihrem Wesen nach mehr geeignet sind, als andere Sprachen. Allein es wird wohl von keiner Seite einem Widerspruch begegnen, wenn man behauptet, dass jede entwickelte und durchgebildete Kultursprache dem Lernenden eine geistige Schulung, eine fortgesetzte Übung in logisch-richtigem Denken gewährt. Und dies gilt ganz besonders von der englischen Sprache, die sich, wenn auch nicht durch Reichtum der Formen, so doch durch Gedrungenheit und zugleich Biagsamkeit der Wort- und Satzfügung auszeichnet. Dass sie also ihrer Natur nach das Vermögen besitzt, geistbildend zu wirken, ist zweifellos.²⁾ Es wird hiebei keinen Unterschied machen, ob man die durch die Beschäftigung mit der fremden Sprache zu erzielende allgemeine Geistesbildung oder sprachlich-logische Schulung als ein vorgestecktes Ziel oder als eine sich von selbst ergebende Wirkung betrachtet. Auch beim lateinischen und französischen Unterricht werden keine besonderen Veranstaltungen getroffen, um den Geist der Schüler zu bilden. Dieses Ziel oder diese Wirkung wird erreicht durch die geistige Bethätigung und Anstrengung, welche das Erlernen einer Sprache dem Geiste zumutet. Wenn also beim Unterricht im Englischen

¹⁾ Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen, Berlin 1893. S. 24. 27. 37.

²⁾ Die Ansicht SCHRÖERS (Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zur prak-

tischen Spracherlernung, Leipz. 1887, S. 54), dass von dem Betreiben der neueren Sprachen formale Bildung nur in sehr geringem Mass zu erwarten sei, kann ich nicht teilen.

wie im Französischen keine besonderen Veranstaltungen erforderlich sind, um geistbildend zu wirken, so muss man auf der anderen Seite auch vermeiden, was der geistigen Bildung schaden oder nur einer Fähigkeit des Geistes auf Kosten einer anderen förderlich sein könnte. Als schädlich für die geistige Bildung muss es bezeichnet werden, wenn der Schüler Unverstandenes auswendig lernt, wenn er bloss Worte lernt, von deren Sinn und Bedeutung er keine klare Vorstellung erworben hat, die also, wenn sie auftreten, sein Inneres nicht berühren oder keine richtige Vorstellung darin erwecken, oder wenn ihm ein Stoff dargeboten wird, der für das Niveau seiner Bildungsstufe entweder zu tief oder zu hoch liegt.

5. Ethische Bildung. Die Schule hat aber nicht nur Klarheit des Denkens und Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks zu erzielen; sie hat noch die höhere Aufgabe, den Willen der Schüler auf das Gute und Edle hinzulenken, ihren Sinn für das Schöne zu gewinnen und ihren Geschmack zu läutern. Dies geschieht in negativer Weise dadurch, dass sie alles Unedle, Unschöne und Gemeine von dem Bereich des Unterrichts ausschliesst und fernhält, in positiver Weise, indem der Unterricht gute und edle Handlungen und Charaktere, das Schöne in Natur und Kunst in den Vordergrund rückt, wo sich nur immer eine Gelegenheit dazu bietet. Der Sprachunterricht kann zur sittlich-ästhetischen Bildung sehr viel thun, vor allem durch die Lektüre. Für die Auswahl derselben bildet daher die Rücksicht auf diese Aufgabe der Schule den vornehmsten Gesichtspunkt. Die englische Litteratur ist aber so reich an sittlich wertvollen und zugleich vollendet schönen Erzeugnissen, dass es nicht schwer fällt, daraus eine für die Schule passende Auswahl zu treffen.

6. Konzentration des Unterrichts. Wie der englische Unterricht Rücksicht zu nehmen hat auf die allgemeine Aufgabe der Schule, so muss er auch mit den anderen Gegenständen des Unterrichts fortwährend eine möglichst enge und lebhaftige Fühlung nehmen. Er darf nur ein Glied sein innerhalb eines grösseren Ganzen. Denn der Lehrplan einer Schule gleicht einem Organismus, in welchem jedes einzelne Glied zwar seine eigene besondere Aufgabe und Bestimmung zu erfüllen hat, zugleich aber berufen ist, dem Wohle und Gedeihen des Ganzen zu dienen. Alle Unterrichtsfächer stehen in Beziehung und Wechselwirkung zu einander, in gegenseitiger Anregung und Befruchtung, einander gebend und von einander empfangend. Dem englischen Unterricht zunächst verwandt ist der Unterricht in der deutschen Muttersprache und in den anderen fremden Sprachen. Der ganze Sprachunterricht ist durch das Band einer gemeinsamen Terminologie zusammenzuhalten. Und wenn nun der englische Unterricht durch den vorangehenden und gleichzeitigen Unterricht in anderen Sprachen eine wesentliche Förderung erfährt, so ist er seinerseits berufen, über die Erscheinungen der anderen Sprachen, vor allem die der deutschen Muttersprache, ein helleres Licht zu verbreiten. Geht man über das Gebiet der Sprachen hinaus auf das der realen Unterrichtsfächer, so wird man finden, dass Geographie und Geschichte dem Verständnis der englischen Lektüre wesentliche Dienste leisten. Aber auch diese Fächer haben von der englischen Lektüre die notwendige Ergänzung und Ver-

tiefung zu erwarten. Dies ist ein weiterer Gesichtspunkt, der für die Auswahl derselben in Betracht kommt. Sie hat die Schüler mit Land und Leuten, mit dem äusseren und inneren Leben, mit der politischen und mit der Kulturgeschichte des englischen Volkes vertraut zu machen,¹⁾ sie hat an ihrem Teile zum näheren Verständnis der englischen Eigenart, zur Beseitigung der Vorurteile, zur Überbrückung der nationalen Gegensätze mitzuwirken. Indem sie aber fremde Zustände und Charaktere begreifen und würdigen lehrt, wird sie wiederum ein besseres und tieferes Verständnis der heimischen Eigenart ermöglichen.

7. Apperzeption. Der englische Unterricht hat mit den anderen Zweigen des Schulunterrichts Fühlung zu nehmen. Ebenso hat innerhalb jedes einzelnen Unterrichtsgebietes das Neue, Fremde und Unbekannte in Beziehung zu treten mit dem Bekannten und bereits Vorhandenen. Die neuen Vorstellungen, die der Schüler aufzunehmen hat, sind an bereits vorhandene anzuknüpfen; beide werden dadurch klarer und bestimmter im Bewusstsein. So wird alles Lernen ein Hinzulernen, oder, wie die neuere Didaktik sagt, ein Apperzipieren. Dieses Mittel des Unterrichts findet seine Anwendung schon, wenn das Kind in die Volksschule eintritt. Der sprachliche wie der reale Unterricht knüpft an die Vorstellungen an, welche es in die Schule mitbringt, und jede weitere Stufe des Unterrichts an die auf den vorausgehenden Stufen erworbenen. Was das Erlernen fremder Sprachen schwierig macht, ist doch vor allem der Umstand, dass die neuen, fremden Formen zu den im Bewusstsein des Lernenden vorhandenen oft ohne jede Vermittlung hinzutreten und keinen rechten Halt an ihnen finden. Die Folge ist, dass sie dem Bewusstsein bald wieder entschwenden. Dagegen wird das Lernen der fremden Sprache erleichtert, wenn ihre Formen in dem bisherigen Inhalte des Bewusstseins sich mit ähnlichen Formen verbinden können. Die verwandten Formen und Begriffe ziehen sich gegenseitig an und halten einander fest. Beim Lernen der englischen Sprache, zumal dann, wenn es, wie in unseren Mittelschulen, erst auf den höheren Stufen des Unterrichts eintritt, ist in dem Bewusstsein eine grosse Menge sprachlicher Vorstellungen vorhanden, welche den neuen Eindrücken entgegenkommen, sie aufnehmen und mit sich verbinden. In sehr vielen Fällen, nämlich überall da, wo die englischen Formen in dem vorhandenen Sprachbestande ihr Gegenbild finden, vollzieht sich dieser Vorgang von selbst, ohne dass der Lehrer nötig hat, helfend einzugreifen. Es gibt aber doch auch viele Fälle, in welchen das im Bewusstsein vorhandene Gegenbild das neu eintretende Bild, weil es ein etwas fremdartiges Aussehen zeigt, nicht erkennt. In solchen Fällen bedarf es der Vermittlung durch den Lehrer, durch dessen Erklärung eine Annäherung und Verbin-

¹⁾ Sehr richtig bemerkt KLINGHARDT: „Der französische und englische Unterricht und die neuphilologische Wissenschaft haben sich künftighin nach dem Muster des griechisch-lateinischen Unterrichts mehr mit den realen Lebensäusserungen der betreffenden Völker zu beschäftigen.“ (Vortrag: Die Realien im

neusprachlichen Unterricht und in der Neuphilologie, gehalten auf der Versammlung des allgemeinen deutschen Neuphilologentags zu Hannover, 1886). Vgl. die These WÄTZOLDS über die Aufgabe des Sprachunterrichts auf der Neuphilologenversammlung zu Berlin 1892.

dung herbeigeführt wird. Diese Verbindung ist oft desto inniger und fester, je fremder anfangs die verwandten Vorstellungen einander gegenüberstanden, weil die durch das Erkennen der Verwandtschaft hervorgerufene Überraschung einen bleibenden Eindruck hinterlässt. Es kommt aber auch vor, dass die durch den Lehrer angebahnte Verbindung zwischen der alten und der neuen Vorstellung sich wieder löst. Dann darf er sich die Mühe nicht verdriessen lassen, den lose gewordenen oder gerissenen Faden wieder aufs neue zu knüpfen. Im Anfange wird es vornehmlich gelten, die neuen Vorstellungen, welche die englische Sprache mit sich bringt, an die Masse der Vorstellungen anzuknüpfen, welche zunächst aus der Muttersprache, sodann aus anderen fremden Sprachen im Geiste des Lernenden aufgespeichert sind. Im Laufe des Unterrichts aber kann das fest angeeignete und eingebürgerte Material aus der englischen Sprache selbst wieder Anknüpfungspunkte für neue Erwerbungen bieten. Auf diese Weise werden sich die gesamten Sprachvorstellungen, durch tausend Fäden unter einander verknüpft, nach Form und Inhalt wohl geordnet, im Geiste des Schülers zu einem festen, unlösbaren Gefüge zusammenschliessen. Bei alledem bleibt für das rein mechanische Gedächtnis immer noch genug zu thun übrig. Denn auch die englische Sprache, so eng sie mit der deutschen verwandt ist, bietet trotzdem noch eine Menge Wörter, für welche sich in dem Geiste des Lernenden keine Gegenbilder finden, die als Anknüpfungspunkte dienen könnten.

8. Anschauung. Neben der Apperzeption ist die Anschauung ein wichtiges Mittel des Unterrichts. Sie ist zur allgemeinen Losung geworden nicht nur im Unterricht, sondern für jede Art wissenschaftlicher und populärer Mitteilung. Wort und Bild vereinigen sich, um Vorstellungen und Kenntnisse zu vermitteln. Die vollkommenste Anschauung entsteht freilich nicht durch das Bild, sondern durch den Gegenstand selbst. Da aber dieser in sehr vielen Fällen der Betrachtung nicht zugänglich ist, so bietet die bildliche Darstellung einen willkommenen Ersatz. Diese letztere lässt sich sogar aufs wirksamste verwenden, um Thatsachen und Verhältnisse für das Auge sichtbar zu machen, die ihrer Natur nach nichts Körperliches an sich tragen und darum mit dem leiblichen Auge als solche nicht angeschaut werden können. So erhält auch die Sprache, ihrem Wesen nach eigentlich unkörperlich und nicht anschaulich, durch die Schrift sichtbare Gestalt und wird dadurch Gegenstand der Anschauung. Dass diese beim Lernen jeder Sprache eine bedeutende Rolle spielt, unterliegt wohl keinem Zweifel. Welche Bedeutung ihr beim fremdsprachlichen Unterricht beigemessen wird, geht schon aus der Thatsache hervor, dass man die Aussprache der französischen und englischen Wörter, der ja die historische Schreibung nicht entspricht, wenigstens für den Anfänger durch eine besondere Lautschrift sichtbar darzustellen versucht hat. Welcher Wert derselben für den Unterricht zukommt, braucht hier nicht in Betracht gezogen zu werden. Wenn aber die Anschauung verwendet wird, um dem Schüler das Lautbild der Wörter anzueignen, so hat sie, wie allgemein anerkannt wird, erst recht einzutreten, um diesem die Gestalt des Schriftbildes einzuprägen, schon um deswillen, weil ihm in der Lektüre

dieses Schriftbild immer wieder entgegentritt, und weil er beim Schreiben im stande sein soll, dasselbe richtig wieder hervorzubringen. Die Anschauung lehrt die äussere Form der Worte erkennen; sie kann nur da stattfinden, wo es gilt, mit dem leiblichen Auge etwas anzuschauen. Die Bedeutung der Worte und deren Beziehungen zu einander entziehen sich der sinnlichen Anschauung. Deswegen kann sie für die Satzlehre nur eine geringe Bedeutung haben. Wohl kann man sagen, dass eine sprachliche Erscheinung durch ein Beispiel anschaulich gemacht wird, anschaulicher jedenfalls als durch eine Beschreibung derselben, die man etwa Gesetz oder Regel nennt. Aber hier wird das Wort Anschauung doch in einem weiteren Sinn aufgefasst. In dem Beispiel erscheint zwar eine sprachliche Erscheinung selbst, etwa der Akkusativ mit Infinitiv oder ein absolutes Partizip, aber die Beziehung des Infinitivs zum regierenden Zeitwort, die Beziehung des Partizipialsatzes zum regierenden Satz ist damit für das Auge noch nicht dargestellt. Etwas anderes wäre es, wenn diese Beziehungen durch gewisse Zeichen sinnfällig dargestellt würden, wie man ja auch vielfach versucht hat, das Verhältnis der Sätze zu einander oder den Bau einer Periode durch gewisse Formeln dem Auge sichtbar darzustellen. Man hat ferner die Lektüre einen grammatischen Anschauungsunterricht genannt, insofern die sprachlichen Formen und Verhältnisse im Zusammenhang der im Text gebotenen Gedanken und Vorstellungen angeschaut und auf diese Weise dem Verständnis besser vermittelt werden, als im einzelnen Satz. Allein es ist doch sehr fraglich, ob durch die Vorstellungen, welche die Lektüre in dem Bewusstsein des Lesers hervorruft, die einzelnen Wortformen und Wortfügungen leichter eingeprägt oder verstanden werden, ob z. B. die noch so lebhaftere Vorstellung eines Baumes das Behalten des Wortes *tree* leichter ermöglicht, ob eine Beschreibung der Schlacht bei Trafalgar zum grammatischen Verständnis von Nelsons berühmtem Wort *England expects every man to do his duty* irgend etwas beiträgt.

Die inneren Anschauungen oder Vorstellungen können also zum Verständnis syntaktischer Verhältnisse kaum etwas beitragen; auch ist die graphische Darstellung derselben für das leibliche Auge nur in beschränktem Masse möglich. Die letztere kann aber den sprachlichen Unterricht auf das wirksamste unterstützen, wenn es sich darum handelt, dem Schüler ein klares Bild von der Bedeutung der Worte zu geben. Bei abstrakten Begriffen jeder Art ist freilich eine sinnliche Veranschaulichung nicht möglich. Bei vielen anderen konkreter Natur, wie *house*, *field* u. s. w., ist sie unnötig. Es gibt aber auch viele Namen von Dingen der Natur, des technischen Lebens, der Kunst und ähnlichen Gebieten, die, auch wenn ihre Bedeutung durch einen deutschen Ausdruck angegeben ist, in dem Bewusstsein des Schülers doch noch keine klare und bestimmte Vorstellung entstehen lassen. Um dem Vorstellungsvermögen zu Hilfe zu kommen, fügen denn auch viele Lexikographen den Namen von Dingen, deren Gestalt bei dem Leser nicht als bekannt vorauszusetzen ist, eine Abbildung hinzu. Und solche Abbildungen wären auch beim Unterricht, der in der Lektüre zugleich ein Sachunterricht werden soll, recht wünschenswert.

Denn es kommen in derselben viele Wörter vor, die ohne bildliche Veranschaulichung dem Schüler oft nur hohle Formen bleiben oder wenigstens nur unklare, verschwommene Vorstellungen erzeugen. Daher ist selbstverständlich, dass geschichtliche Darstellungen durch entsprechende Karten unterstützt werden. Das Gleiche müsste bei Beschreibungen von Land und Leuten der Fall sein. So wird eine Beschreibung von London nur eine sehr unvollkommene Vorstellung der Weltstadt erwecken, wenn sie nicht durch Abbildungen unterstützt wird. In dieser Richtung dürfte noch sehr viel geschehen. Und derjenige könnte sich ein grosses Verdienst um die Förderung des englischen Unterrichts erwerben, der ein englisches Bilderbuch zusammenstellen würde, das Abbildungen von berühmten Personen, Örtlichkeiten und Gebäuden Englands, Stadtpläne u. dergl. enthielte.

II. Aussprache.

9. Phonetik in der Schule? Mit der Auffassung und Hervorbringung der fremden Laute durch den Lernenden hat der englische wie der französische Unterricht zu beginnen. Hier entsteht nun sofort die Frage, in welcher Weise der Anfang gemacht werden soll. Ist es notwendig, dem Schüler zuerst die Sprachorgane, durch welche, und die Artikulationsstellen, an welchen die Laute hervorgebracht werden, zu beschreiben und ihm auf Grund dieser Belehrung ein vollständiges System der englischen Laute unter Benützung des Vokaldreiecks oder einer ähnlichen Gruppierung vorzuführen? Mit anderen Worten, soll der Schüler zuerst einen phonetischen Kursus durchmachen? Diese Frage ist zu verneinen. Die Phonetik als solche gehört nicht in die Schule,¹⁾ wenn auch von dem Lehrer der neueren Sprachen eine möglichst eingehende Kenntnis derselben verlangt werden muss. Damit ist jedoch keineswegs ausgeschlossen, dass dem Schüler praktische Anweisungen über die eigentümliche Art des englischen Sprechens gegeben werden. Der Lehrer soll dabei vermeiden, gelehrte Ausdrücke, wie Indifferenzlage und Artikulationsbasis, zu gebrauchen. Aber es ist doch sehr notwendig, den Schüler von allem Anfang an darauf hinzuweisen, dass der Engländer beim Sprechen die Lippen möglichst wenig bewegt, dass er die Zunge etwas zurückzieht und verbreitert, und dass er die Lippen in der Regel weiter öffnet als der Deutsche.²⁾ Ganz unabweisbar ferner, namentlich süddeutschen Schülern gegenüber, ist die Erklärung des Unterschiedes zwischen stimmlosen und stimmhaften Lauten und die Einübung der letzteren, weil diese in Süddeutschland überhaupt nicht gesprochen werden. Denn gerade die Erkenntnis von dem Wesen der stimmhaften Laute, die man der phonetischen Wissenschaft verdankt, trägt viel zur Erlangung einer korrekten Aussprache bei. Doch kann der Schulunterricht auch bei der Einübung der stimmhaften Laute auf eine eingehende Erklärung der Vorgänge im Kehlkopf, durch die sie hervorgebracht werden, ohne Schaden verzichten.

¹⁾ EIDAM, Phonetik in der Schule? Würzburg 1887.

²⁾ Vgl. STORM, Englische Philologie, Heil-

bronn 1881, S. 32 bei Besprechung von Sievers' Grundzügen der Lautphysiologie.

10. Zwei Wege des Anfangsunterrichts. Es empfiehlt sich also, nicht mit der Darbietung eines vollständigen Systems der Laute der englischen Sprache zu beginnen. Wohl aber ist es nötig, die Natur der englischen Laute, insbesondere derjenigen, welche von den deutschen abweichen oder der englischen Sprache allein eigentümlich sind, genau zu erklären und die Art und Weise ihrer Hervorbringung zu zeigen. Man kann hiebei zwischen zwei Wegen wählen. Entweder überlässt man die Reihenfolge, in der die einzuübenden Laute auftreten, dem Zufall, oder man hält dabei eine gewisse planmässige Ordnung ein. Viele der neueren Methodiker legen dem ersten Unterricht gleich einen zusammenhängenden Text zu Grunde, z. B. aus Sweets Elementarbuch des gesprochenen Englisch das zu einer gewissen Berühmtheit gelangte Stück, das mit dem Satze beginnt: *People used to think the earth was a kind of flat cake.*¹⁾ Von anderer Seite ist vorgeschlagen,²⁾ mit dem englischen Vaterunser zu beginnen, da dessen Inhalt im voraus jedem Lernenden bekannt sei. Der erste Satz wird von dem Lehrer langsam und deutlich vorgesprochen, Laut für Laut und Wort für Wort erklärt, von den Schülern, teils einzeln, teils im Chore nachgesprochen und so lange wiederholt, bis sie sich die Aussprache der Wörter einzeln wie im Satzzusammenhang sicher angeeignet haben. Dabei wird die Bedeutung der einzelnen Wörter angegeben und der Satz in Bezug auf seinen Inhalt erklärt und besprochen. Ist der erste Satz nach Form und Inhalt gründlich durchgearbeitet, kommt der zweite an die Reihe, und so schreitet die Arbeit zu dem dritten und den folgenden Sätzen vor, bis das ganze Stück durchgearbeitet ist. Dieses Verfahren hat den gewiss nicht zu unterschätzenden Vorteil, dass es dem Schüler schon im Anfang bei der Einübung der Laute einen mehr oder weniger anziehenden Inhalt, eine gewisse sachliche Belehrung bietet. Bei dem englischen Vaterunser ist dies freilich nicht der Fall. Sein Inhalt ist dem Schüler im voraus bekannt. Auch scheint es fast eine Profanierung, wenn das Gebet der Christenheit als Ganzes zur Einübung der Aussprache oder zur ersten Einführung in die englische Sprache benützt wird. Das ganze eben beschriebene Verfahren unterliegt aber doch auch erheblichen Bedenken. Das Vorkommen der einzuübenden Laute hängt zu sehr vom Zufall ab. Es müssen schon im Anfang, wie es eben der hiezu gewählte Text mit sich bringt, mancherlei syntaktische Verhältnisse und Erscheinungen besprochen und erklärt werden. Und gerade das englische Vaterunser beginnt mit einem Archaismus: *our father which*. Und je anziehender der Inhalt ist, desto mehr lenkt er die Aufmerksamkeit des Schülers von dem nächsten Ziel, das erreicht werden soll, der Aneignung der Aussprache, ab. Dieses Ziel auf einem möglichst geraden und kurzen Wege, unter vorläufigem Verzicht auf sachliche Belehrung, anzustreben scheint daher zweckmässiger. Es geschieht am besten durch Musterwörter, die ihrer Bedeutung nach in keinem inneren Zusammenhang zu stehen brauchen, aber doch so gewählt werden müssen, dass sie die Bildung von Sätzen

¹⁾ KLINGHARDT, Englische Studien X, 64.

²⁾ Von TECHMER, dessen Vorschlag von

Klinghardt in den Englischen Studien X, 63

bekämpft wird.

ermöglichen. Der ausschlaggebende Gesichtspunkt für ihre Auswahl ist ihr Lautbestand. Die Wahl muss ferner auf solche Wörter fallen, die besonders häufig vorkommen, und zugleich auf solche, deren Bedeutung sich dem Lernenden leicht einprägt, damit er seine Kraft möglichst ungeteilt auf die Bewältigung der fremden, ungewohnten Aussprache richten kann. Bei der nahen Verwandtschaft der englischen Sprache mit der deutschen ist eine solche Auswahl unschwer vorzunehmen. Die gewählten Musterwörter sind sodann nach einer gewissen Ordnung zu gruppieren; eine Gruppe wird die Vokale, eine andere die Konsonanten, eine andere die besonderen Verbindungen gewisser Laute, wieder eine andere die Aussprache der Endungen, die Verstummung gewisser Laute und die englische Wortbetonung darzustellen haben. Die Lautlehre in meinem englischen Lehrbuch, die ich mir nicht als massgebendes Vorbild, sondern lediglich als Beispiel anzuführen erlaube, enthält ungefähr 380 Musterwörter, und zwar 187 Hauptwörter, 61 Verbalformen, 58 Adjektiva, 30 Fürwörter, 16 Adverbien, 11 Präpositionen und 4 Konjunktionen. Wenn der Schüler diesen bescheidenen Vorrat an Wörtern und Formen mit Hilfe der aus ihnen gebildeten Übungssätze sich angeeignet hat, und zwar so, dass er nicht nur ihre Bedeutung kennt, sondern auch im stande ist, sie einzeln wie im Satzzusammenhang richtig aufzufassen und selbst hervorzubringen, kann er sofort zu zusammenhängender Lektüre übergehen. Denn die Wörter, die er bisher gelernt hat, bilden, da sie die englische Aussprache in ihren wesentlichen Zügen verkörpern, und da sie immer und immer wiederkehren, einen breiten und sicheren Grund, auf dem alles Übrige aufgebaut werden kann. Es ist ratsam, diesen Grund recht fest und sicher zu legen, mit anderen Worten, langsam und behutsam vorwärts zu schreiten und nicht eher weiter zu gehen, als bis alle Schüler das dargebotene Sprachmaterial beherrschen. Wie viele Stunden oder Wochen darauf zu verwenden sind, lässt sich nicht ein für allemal bestimmen; ihre Zahl wird hauptsächlich von dem Fleiss und der Begabung der Schüler abhängen.

11. Lautbild und Schriftbild. Mag man nun von Musterwörtern oder von einem zusammenhängenden Text ausgehen, sicher ist, dass der Unterricht mit dem Vorsprechen der englischen Wörter oder Sätze durch den Lehrer beginnen muss. Viele Methodiker halten es hiebei für zweckdienlich, dass die Schüler das Vorgesprochene zunächst bei geschlossenen Büchern anhören und nachzusprechen versuchen. Sie sollen im Anfange, so zu sagen, ganz Ohr sein und ihre ganze Aufmerksamkeit der Aufnahme der fremden Laute zuwenden. Erst wenn sie diese auf dem Wege des Gehörs in sich aufgenommen haben und im stande sind, sie einigermaßen richtig nachzubilden, sollen sie die entsprechenden Schriftbilder auf der Wandtafel, wo sie durch das Anschreiben des Lehrers gleichsam vor ihren Augen entstehen, und dann auch im Buche vor sich sehen. Zur Begründung dieses Verfahrens wird angeführt, dass geschichtlich betrachtet die gesprochene Sprache überhaupt der geschriebenen vorangeht, dass auch das Kind seine Muttersprache zuerst ausschliesslich durch das Gehör lernt, und dass die Aufnahme des Lautbildes durch den gleichzeitigen Eindruck

des Schriftbildes, zumal wenn das letztere, wie in der historischen Schreibung, von dem ersteren abweicht, erheblich gestört wird. Diese Erwägungen sind sehr beachtenswert. Es stehen ihnen jedoch andere von nicht geringerem Gewicht gegenüber. Dass die Sprache im allgemeinen vor der Erfindung der Schrift da war, ist eine bekannte Thatsache. Aber seitdem es eine englische Sprache gibt, noch dazu die englische Sprache, welche in der Schule gelehrt und gelernt wird, hat man sie auch geschrieben. Und wäre dies auch nicht der Fall, so könnte das spätere Auftreten der Schrift in der geschichtlichen Entwicklung der englischen Sprache die Methode des heutigen Unterrichts nicht beeinflussen. Das Kind lernt seine Muttersprache, bevor es in die Schule eintritt, allerdings nur durch das Gehör, aber nur unvollkommen; seine weitere Ausbildung in der Schule wird durch die Anschauung des orthographischen Wortbildes wesentlich unterstützt. Endlich ist doch die Frage, ob die Eindrücke des Gehörs durch die Eindrücke des Auges nicht verstärkt und unterstützt werden. Die Erfahrung scheint für diese Annahme zu sprechen. Leute, die im Konzert oder im Theater nichts überhören wollen, lesen während der Aufführung in einem Klavierauszug oder in einer Partitur, beziehungsweise in einem Texte nach. In diesem Falle findet das Gehör in der Anschauung eine wirksame Unterstützung, gleichsam einen festen Anhalt. Und so bietet auch das Schriftbild dem Schüler eine Unterstützung zur Aufnahme des Lautbildes; beide werden sich in seinem Bewusstsein zur Einheit des Wortbildes vereinigen. Oder mit anderen Worten, Auge und Ohr sind gleichzeitig zur Auffassung der sprachlichen Formen in Anspruch zu nehmen.¹⁾

12. Schwierigkeit der Lautschrift. Um nun das Lautbild auch der Anschauung zugänglich, die gesprochene Sprache gleichsam sichtbar zu machen, haben Deutsche und Engländer eine besondere Schrift erdacht,²⁾ welche alle einzelnen Nüancen der Laute durch ein bestimmtes Zeichen darstellt, die Lautschrift. Und manche Methodiker verlangen nun, dass die Schüler, wenn sie von dem Lehrer die Aussprache der englischen Wörter durch das Gehör aufgefasst haben, zunächst eine Zeit lang das Schriftbild nur in der phonetischen Darstellung vermittelt der Lautschrift anschauen und sich einprägen sollen, ehe sie zu der gewöhnlichen, historisch gewordenen Schreibung übergehen. Dieser Übergang von der Lautschrift zur hergebrachten Schreibweise würde nach dem Vorschlage von Jespersen³⁾ nach Verlauf eines Jahres oder von anderthalb Jahren bewerkstelligt werden. Zugestanden wird, dass dieser Übergang sich nicht ganz ohne Schwierigkeit vollziehe, aber es wird hinzugefügt, dass die Schüler die Schwierigkeit bald überwinden und sich die Formen der gewöhnlichen Schreibweise rasch aneignen. Vielleicht aber wird die Schwie-

¹⁾ Diese Forderung ist nach BIERBAUMS Urteil (die analytische direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts, Kassel 1887) „unpädagogisch, weil unpsychologisch.“ Vgl. dagegen MANGOLD, Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiete der

neueren Fremdsprachen, Berlin 1892 S. 9 ff.

²⁾ BRÜCKE 1863, ALEX. MELVILLE BELL 1867, HENRY SWEET 1877. Näheres bei STORM, Engl. Philologie, S. 26, S. 54 ff. u. S. 63.

³⁾ Engl. Stud. X, 418.

rigkeit, die Lautschrift zu lesen, wie die Schwierigkeit des Übergangs von derselben zur gewöhnlichen Schrift von ihren Freunden und Verfechtern doch etwas unterschätzt. Am weitesten verbreitet scheint gegenwärtig das von Sweet in seinem Elementarbuch des gesprochenen Englisch¹⁾ durchgeführte System der Lautschrift zu sein. Sweet ist bemüht, von der lebenden Sprache so zu sagen eine möglichst genaue Photographie aufzunehmen und ein sichtbares Abbild derselben herzustellen, das nicht nur die verschiedenen Lautnüancen, sondern auch Tonstärke und Tonhöhe zur Anschauung bringt. Dies ist für den, der bereits Englisch kann, ungemein lehrreich; aber auch für ihn ist es durchaus nicht leicht, diese Lautschrift zu lesen. Denn Sweet hat nicht nur mehrere neue Schriftzeichen verwendet, an die man sich erst gewöhnen muss, sondern er überträgt auch gewissen Zeichen, z. B. dem Doppelpunkt und dem Gedankenstrich Funktionen, die sie sonst nicht zu erfüllen haben, und er erschwert auch, wie Storm²⁾ sehr richtig bemerkt, das Lesen seiner lautschriftlichen Texte dadurch ganz wesentlich, dass er die Betonung der Wörter durch Trennung derselben bezeichnet, und dass er sie ausserdem zusammenschreibt. Infolgedessen muss der Leser gerade das, was in den Texten getrennt ist, verbinden, und was verbunden ist, trennen. Dass Sweet eine Reihe von Wörtern zu einem Ganzen verbindet, wird ja durch sein Bestreben erklärt, die Worte so darzustellen, wie sie sich im Fluss der gesprochenen Rede mit einander verbinden. Es sind, wie er selbst bemerkt,³⁾ „Rücksichten der phonetischen Konsequenz“, die ihn dazu veranlassten. Aber diese Konsequenz würde entschieden dagegen sprechen, dass der Wortton durch Zwischenräume bezeichnet wird, so zwar, dass grammatisch zusammengehörige Wörter, z. B. *the earth*, und sogar die Silben eines und desselben Wortes wie *di rection* von einander getrennt werden. Ausserdem beruft er sich für sein Verfahren auf die Erfahrung: „Wer einmal gewöhnt ist, sich in einem ohne Worttrennung geschriebenen Texte zurechtzufinden, der wird auch der ohne Worttrennung dahinfließenden Rede der Eingebornen durchaus nicht so ratlos gegenüberstehen wie ein anderer, der nie Gelegenheit gehabt, sich im Worttrennen zu üben.“⁴⁾ Allein das Verstehen der Rede der Eingebornen ist nicht Sache der Anschauung, sondern des Gehörs und lernt sich ohne Zweifel am besten durch Übung im Hören, nicht durch das Trennen zusammengeschiedener Worte in einem der Anschauung gebotenen gedruckten Text. Die Schwierigkeit der Lautschrift Sweets dürfte daher die der herkömmlichen Orthographie noch überbieten, da sie noch mehr als diese von dem abweicht, was die Schüler in Bezug auf schriftliche Darstellung gewohnt sind.

13. Begrenzte Wirkung der Lautschrift. Man hat bemerkt, dass die Lautschrift weit energischer und klarer die wahre englische Aussprache zur Darstellung bringe als jede andere. Als Beispiel hat von Sall-

¹⁾ Oxford u. Leipzig, 1. Aufl. 1885, 3. Aufl. 1891.

²⁾ Englische Philologie, S. 63 Anm. Vgl.

JESPERSEN, Engl. Stud. X, 416.

³⁾ 3. Aufl. Vorrede S. IV.

⁴⁾ a. a. O.

würk das phonetische Wortbild *camftbl* angeführt.¹⁾ Allein es ist zu bezweifeln, ob ein Deutscher mit Hilfe dieser Schreibung das Wort *comfortable* richtig aussprechen lernt, wenn er den wirklichen Klang desselben nicht zuvor oder gleichzeitig von einem Engländer oder einem anderen der englischen Aussprache kundigen Mann gehört hat. Man kann auch bezweifeln, ob der Vokallaut der Vorsilbe *com* durch den Buchstaben *a* richtig bezeichnet ist.²⁾ Überhaupt wird auch die beste Lautschrift das lebendige Wort des Lehrers keineswegs ganz ersetzen können. Es kommt aber nicht bloss darauf an, dass der Schüler theoretisch weiss, wie er aussprechen soll, sondern auch darauf, dass er auf Grund seines Wissens nun auch thatsächlich die richtige Aussprache hervorbringt. Welcher Lehrer hätte nicht hundertmal beim Unterricht in der Aussprache die Erfahrung gemacht, dass die Schüler trotz besseren Wissens schlecht aussprechen, bloss weil sie dies bequemer finden und der Mühe aus dem Wege gehen, welche die Bildung der fremden, ungewohnten Laute verursacht. Wie oft hat der Lehrer Anlass ihnen zuzurufen: Zunge vor! oder: Mund weiter auf!, wenn es sich um die Aussprache von *th* oder eines offenen Lautes handelt. Es ist noch nicht gesagt, dass die Schüler, auch wenn sie die Lautschrift vor Augen haben, nun auch so aussprechen, wie diese angibt. Und es erwächst daher auch in diesem Falle dem Lehrer die Aufgabe, mit zäher Ausdauer in jedem einzelnen Falle auf richtige Hervorbringung der Laute zu dringen.

14. Weitere Bedenken gegen die Lautschrift. Etwa ein Jahr oder anderthalb Jahre sollen die Schüler die englische Sprache ausschliesslich in der Lautschrift dargestellt sehen. Es müsste ihnen also in dieser Zeit für Grammatik und Lektüre ein besonderes Buch in die Hand gegeben werden, in welchem die Lautschrift angewendet wäre. Nach Ablauf derselben würde dann Grammatik und Lektüre in der herkömmlichen Schreibung erscheinen. Dies hätte zunächst das praktische Bedenken gegen sich, dass sie die englische Sprache aus mindestens zwei Lehrbüchern zu lernen hätten, von denen das erste nur Lautschrift, das zweite die herkömmliche Schreibung, vielleicht durch Lautschrift da und dort unterstützt, enthielte. Nicht minder muss es Bedenken erregen, wenn der Schüler ein Jahr lang oder anderthalb Jahre von der englischen Orthographie nichts sieht, wenn er diese erst kennen lernt, nachdem er sich zuvor an eine ganz andere Schreibung gewöhnt hat. Es wird nicht zu vermeiden sein, dass er, je gründlicher er sich die Formen der Lautschrift angeeignet hat, desto grössere Mühe hat, an ihre Stelle die Formen der gewöhnlichen Schreibung zu setzen. Der Sprachstoff, den sich der Schüler in einem Jahre aneignet, ist ja an sich bescheiden; er ist aber umfangreich genug, wenn derselbe veranlasst wird, diesen Stoff nach einer gewissen Zeit aus einer der Vorstellung vorschwebenden Form in eine andere umzudenken. So fremdartig einen die Lautschrift anmutet, wenn man an die herkömmliche Form oder Schrift gewöhnt ist, so fremdartig muss diese

¹⁾ Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen. Lehr-

proben und Lehrgänge, 19. Heft, S. 72.

²⁾ Vgl. JESPERSEN, Engl. Stud. X, 416.

letztere dem Schüler vorkommen, wenn er sich zuvor an die Lautschrift gewöhnt hat. Dabei ist es immer noch vorzuziehen, wenn dem Schüler erst die Lautschrift allein und dann erst die gewöhnliche erscheint. Erscheinen beide Formen gleichzeitig, Zeile gegen Zeile, oder Seite gegen Seite, so ist es noch schlimmer; denn auf solche Weise drängen sich für jedes Wort zwei verschiedene Vorstellungen dem Bewusstsein auf. In jedem Falle bewirkt die Anwendung der Lautschrift beim Unterricht eine grössere Belastung für den Schüler, als die Sache erfordert.

15. Herkömmliche Bezeichnung der Aussprache. Im Hinblick auf diese Erwägungen haben sich auch Methodiker, die sonst keineswegs auf einem veralteten Standpunkt stehen, z. B. Bierbaum und Eidam,¹⁾ gegen die Anwendung der Lautschrift im Unterricht ausgesprochen. Ebenso wird sie von den preussischen Lehrplänen²⁾ ausdrücklich ausgeschlossen. Sie mag für eine wissenschaftlich genaue Bezeichnung der Aussprache ausgezeichnete Dienste leisten, wie sie denn auch ihr Entstehen dem Bestreben verdankt, für die überhaupt möglichen und thatsächlich vorkommenden Laute nicht bloss einer besonderen Sprache, sondern aller menschlichen Sprachen ein Alphabet herzustellen. Im praktischen Unterricht ist sie aber nicht nötig, wenigstens nicht in der Ausdehnung, dass ganze Texte in ihr geschrieben oder gedruckt werden. Gibt es doch eine grosse Anzahl von Wörtern, die auch ohne Bezeichnung niemals falsch ausgesprochen werden, wie *to do, to go, soon, book* und viele andere. Dagegen kommen wieder Wörter vor, welche die Schüler erfahrungsgemäss sehr oft unrichtig aussprechen; in *affliction* und ähnlichen Wörtern sprechen sie häufig ein *t*, das Wort *old* mit dem offenen *o* statt *o^u*. Da ist es nun ganz wirksam, wenn man das Wort in einfacher lautlicher Umschreibung an der Wandtafel veranschaulicht, etwa in der Form *affliksh'n* und *ould*. In der Regel aber wird man mit den herkömmlichen Zeichen, Bogen, Strich, Punkt, Accent u. dergl., an welche die Schüler von früher her bereits gewöhnt sind, auskommen. Reichen sie nicht aus, wie z. B. für *enough* und ähnliche Wörter, so soll eine lautliche Umschreibung des ganzen Wortes gegeben werden. Das wichtigste dieser Zeichen ist der Accent; für die mehrsilbigen Wörter ist er sehr oft notwendig; denn von dem Wortton hängt die Aussprache des Wortes ab. Es empfiehlt sich, ihn nicht über, sondern rechts oben neben den betreffenden Buchstaben zu setzen. Denn über dem Vokal erinnert er zu sehr an den französischen Accent, der nicht den Wortton, sondern die Qualität des Vokals anzeigt; und ausserdem hindert oder erschwert er in dieser Stellung eine anderweitige Bezeichnung des betreffenden Vokals. Hat er aber seine Stelle rechts oben neben dem Buchstaben, so ist jeder Zweifel hinsichtlich seiner Bedeutung ausgeschlossen, die anderweitige Bezeichnung des Vokallautes ungehindert zu bewerkstelligen und ausserdem noch die Unterscheidung der offenen und der geschlossenen Silbe sehr einfach ermöglicht. Der Accent unmittelbar nach dem Vokal bezeichnet die offene, der Accent nach

¹⁾ BIERBAUM a. a. O. S. 159. EIDAM, Die Lautschrift beim Schulunterricht. Nürnberg 1889.

²⁾ Lehrpläne u. Lehraufgaben S. 44.

dem oder den auslautenden Konsonanten die geschlossene Silbe. Ist die Bezeichnung des Worttones durch den Accent nicht nötig, wie in allen einsilbigen und vielen mehrsilbigen Wörtern, so dient der Strich zur Bezeichnung des Vokales der offenen, der Bogen zur Bezeichnung des Vokales der geschlossenen Silbe. Besondere Laute werden durch einige andere Zeichen, wie den französischen Zirkumflex, einen oder zwei Punkte u. dergl. bezeichnet. Auch hier ist möglichst darauf Rücksicht zu nehmen, welche Lautvorstellungen die angewandten Zeichen im Geiste des Lernenden erwecken. Zwei Punkte über dem *a* erinnern wenigstens den deutschen Schüler nicht an das *a* in Vater, sondern vielmehr an den Vokal des Wortes Bär. Der französische Zirkumflex erweckt die Vorstellung eines langen Vokals. Man wird daher für den Vokal in *father* den Zirkumflex, für den in *care* die zwei Punkte wählen, also *fâther* und *cäre*. Bei vielen Wörtern genügt es, irgend einen Buchstaben in Klammern beizufügen, der den Laut, auf dessen Aussprache es gerade ankommt, kenntlich macht, z. B. ein *s* zur Darstellung des stimmlosen, ein *z* zur Darstellung des stimmhaften S-Lautes. Eine besondere Bezeichnung für die Aussprache der Endungen erscheint nicht geboten, wenigstens für die grosse Mehrzahl der Fälle. Im allgemeinen wird man gut thun, mit Anwendung der Zeichen möglichst sparsam vorzugehen. Zu viele Zeichen, namentlich die vielen Punkte über und unter den Buchstaben, verwirren den Leser und erschweren die Auffassung des Lautbildes. Wünschenswert wäre die Herbeiführung eines gemeinsamen und einheitlichen Verfahrens in der Wahl all dieser Hilfszeichen. Es lässt sich für diese vielleicht eher erzielen, als für die Lautschrift, weil man dabei mehr an Bekanntes und Hergebrachtes anknüpfen kann, als bei der letzteren.

16. Ausspracheregeln. Wird in der ersten Zeit des Unterrichts die Lautschrift ausschliesslich angewendet, so bedarf der Schüler keiner Ausspracheregeln. Ist aber einmal der Übergang zu der herkömmlichen Schrift gemacht, und sollen die neu auftretenden Wörter richtig ausgesprochen werden, dann wird sich doch auch das Bedürfnis geltend machen, für die Lektüre, d. h. für die Aussprache gewisse Anhaltspunkte zu geben. Dieses Bedürfnis stellt sich natürlich sofort ein, wenn dem Schüler von Anfang an sämtliche Worte und Formen in der historischen Schreibung gegenübertreten. Nun ist es keineswegs notwendig, ja sogar ganz unzweckmässig, von Anfang an alles Regelmässige in der Aussprache und daneben alle Unregelmässigkeiten in erschöpfender Weise darzubieten. Aber die Mitteilung der Hauptregeln und der allergebräuchlichsten Ausnahmen ist doch auch für den Anfang unabweisbar. Der Schüler sollte gleich anfangs nicht nur die englischen Laute in ihrer Eigenart auffassen und hervorbringen lernen, sondern auch mit dem Lautwert der Buchstaben in ihren verschiedenen Verbindungen wenigstens in den Hauptzügen bekannt gemacht werden. Er soll von Anfang an *hat* und *hate*, *far* und *fare*, *pure* und *but*, *rose* und *not*, d. h. den Laut der offenen und der geschlossenen Silbe unterscheiden. Er muss wissen, wie die Verbindungen *ea*, *ee*, *ie* und *ou* ausgesprochen werden; welchen Einfluss *r*, *w* und *i* oder *e* auf die Aussprache der benachbarten Laute ausüben. Er soll

erfahren, in welchem Falle *s* und *th* stimmhaft, in welchem Falle stimmlos ausgesprochen werden. Er soll Kenntniss davon erhalten, wie die Endungen im allgemeinen ausgesprochen werden, dass z. B. *d* und *s* der Endung in der Aussprache sich nach derjenigen des vorangehenden Lautes richten. Er soll endlich über das allgemeine Gesetz der englischen Wortbetonung unterrichtet werden. Für den Anfang genügen einige Hauptregeln. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts können und sollen andere gelegentlich nachgetragen werden, z. B. über die Aussprache des *s* in den Endungen *as, ase, ise, us, use*, der Vorsilben *de, re, pre* u. a.

Die Ausspracheregeln, könnte man vielleicht einwenden, sind unnütz. Denn die Aussprache oder, richtiger gesagt, die Schreibung oder die Orthographie ist im Englischen so unregelmässig oder so regellos, dass die Kenntniss von Regeln keineswegs eine sichere Gewähr dafür bietet, dass man alle vorkommenden Wörter richtig ausspricht. Dies ist aber nur teilweise zutreffend. Allerdings gibt es viele Buchstabenverbindungen, z. B. *ea* und *ou*, und zahlreiche Wörter, man denke z. B. an die verschiedenen Formen auf *ough*, die sich jeder Regel entziehen, und die daher einzeln gelernt werden müssen. Und dieser Umstand bildet für das Erlernen der englischen Sprache sowohl für die Schüler in England beim Lernen der englischen Orthographie und beim Leseunterricht wie für den Ausländer eine erhebliche Schwierigkeit. Allein neben dem vielen Unregelmässigen gibt es auch sehr viel Regelmässiges. Und es hiesse die Schwierigkeit nur vermehren, wollte man dem Lernenden den Hinweis auf das Regelmässige vorenthalten.

Indessen wäre es verkehrt, den Unterricht in der Aussprache mit der Aufstellung von Regeln zu beginnen. Jeder Unterricht hat von dem konkreten einzelnen Fall auszugehen und von mehreren gleichartigen Fällen auf dem Wege der Induktion zum Allgemeinen weiter zu schreiten. Der Schüler kann freilich den Schluss von dem Einzelnen und Besonderen zum Allgemeinen nur in beschränktem Masse selbständig vollziehen, dazu ist das ihm zu Gebote stehende Material nicht umfangreich genug, sondern er bedarf hiezu der Anleitung von seiten des kundigen Lehrers. In diesem Sinne aber gilt die Forderung, dass von dem einzelnen Fall und nicht von der allgemeinen Regel auszugehen ist, von dem sprachlichen Unterricht überhaupt, wie insbesondere auch von dem Unterricht in der Aussprache. Dieser letztere hat daher mit der Darbietung von Musterwörtern zu beginnen. Und erst die Betrachtung derselben soll die Auffindung der Regel ergeben. Die so gefundene Regel braucht aber keineswegs auswendig gelernt zu werden. Soll der Schüler auf die richtige Aussprache eines neu auftretenden Wortes hingeleitet werden, so genügt es vollkommen, ihn an das entsprechende Musterwort zu erinnern. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass er von Zeit zu Zeit auf Grund der von dem Lehrer an die Hand gegebenen Beispiele, und solche muss der Lehrer immer in reicher Auswahl zur Hand haben, die Regel aufs neue formuliert.

17. Macht des heimatlichen Dialekts. Von Anfang an soll der Schüler die fremden Laute nicht nur hören, sondern auch selbst hervorbringen, nicht nur das Ohr, sondern auch die Zunge üben. Nun sind

beide, Ohr und Zunge, bereits einigermaßen gebildet und an fremde Laute gewöhnt, wenn der Schüler anfängt, Englisch zu lernen. Dies ist durch den Unterricht im Französischen geschehen, der in den meisten Schulen dem Unterricht im Englischen vorangeht. Das letztere ist aber in der Aussprache so grundverschieden von dem ersteren, dass auch die durch den französischen Unterricht schon etwas geschmeidiger gewordenen Sprachorgane, und nicht bloss die Zunge allein, sich an völlig neue und ungewohnte Stellungen und Bewegungen gewöhnen müssen. Nun sagt man wohl, die jugendlichen Sprachorgane seien noch weich und elastisch und deshalb bildsamer und fähiger, sich an neue Artikulationen zu gewöhnen, als die von Leuten in vorgerückteren Jahren. Allein wie schwer es diesen jugendlich elastischen Sprachorganen wird, sich den zur Aussprache der fremden Laute notwendigen Stellungen und Bewegungen anzupassen, werden die Lehrer in der Praxis des Unterrichts oft genug erfahren, insbesondere in solchen Städten, welche von den grossen Heerstrassen des menschlichen Verkehrs etwas abseits liegen und daher noch viel mehr unter der Herrschaft der heimischen Mundart stehen, als die grossen Verkehrsmittelpunkte. Die lateinische Sprache hat durch diejenigen, welche sie sprachen, desto grössere Veränderungen in ihrem Lautbestande erfahren, je weiter dieselben von Latium entfernt wohnten. Die englische Sprache wird in Deutschland desto schwerer lautlich angeeignet, je weiter die sie Lernenden von England entfernt sind. Norddeutsche werden weniger Mühe haben, sich die englische Aussprache anzueignen, als die Bewohner von Mittel- und Süddeutschland. Zwar gibt es englische Laute, welche auch ihnen durchaus fremd sind, wie das *th*. Aber im Vorteil sind sie dadurch, dass ihnen die stimmhaften Laute geläufig sind, und dass sie in der Aussprache *d* und *t*, *b* und *p*, *g* und *k* unterscheiden, was beides in Mittel- und Süddeutschland nicht der Fall ist. Dem Lehrer erwächst daher die Aufgabe, dahin zu wirken, dass sich die Eigenheiten der provinziellen Aussprache bei der Hervorbringung der englischen Laute nicht geltend machen. Diese, in süddeutschen Schulen besonders schwierige Aufgabe, wird aber erleichtert, wenn die Schüler in dem ganzen vorangehenden und gleichzeitigen Unterricht in der Muttersprache an sorgfältige und reine Aussprache gewöhnt werden.

18. Aussprache der Wörter im Satzzusammenhange. Es genügt selbstverständlich nicht, wenn die Schüler die einzelnen Laute oder Wörter auszusprechen im Stande sind. Sie müssen von vornherein lernen, Verbindungen von Wörtern im Zusammenhange des Satzes nicht nur aufzufassen und zu verstehen, sondern auch richtig und geläufig auszusprechen. Die Musterwörter sind daher alsbald zur Bildung von Sätzen zu verwerten. Hiezu ist aber erforderlich, dass die Schüler gleichzeitig mit der Form auch die Bedeutung der Wörter kennen lernen. Und es ist nicht richtig, wenn zur Einübung der Aussprache Wörter geboten werden, von deren Bedeutung der Schüler keine Ahnung hat. So sehr im Anfangsunterrichte die Bewältigung der Form und der Aussprache in den Vordergrund treten und die wichtigste Aufgabe des Unterrichts bilden muss, so ist es doch unzulässig, nur Formen ohne Inhalt, Worte ohne Sinn einzuüben. „Ein

Begriff muss bei dem Worte sein.“ Soll nun aber die Aussprache nicht bloss an einzelnen Wörtern, sondern an ganzen Sätzen geübt werden, so ist es doppelt notwendig, von jedem Wort die Bedeutung zu kennen, wenn es auch zunächst und in erster Linie der Aussprache wegen dargeboten und gelernt wird. Bei der Übung der Aussprache an Sätzen, die aus den Musterwörtern gebildet sind, schliesst sich ganz naturgemäss manches an, was eigentlich zur Formenlehre oder zur Syntax gehört, so z. B. die Bildung des sog. angelsächsischen Genetivs, des Plurals der Hauptwörter und der 3. Person der Einzahl des Präsens, die Bildung des Präteritums und des Partizips der Vergangenheit bei den schwachen Zeitwörtern, die Bildung des Futurs, Perfekts und Plusquamperfekts. Manche Eigenheiten der Wortstellung und manche Anglizismen kommen bereits vor. Im praktischen Unterricht kann man eben Laut, Wort und Satz so wenig trennen, wie sie im Leben der Sprache getrennt sind; alle drei sind daher gemeinsam zu lehren. Immerhin ist aber für den Anfang das Hauptgewicht auf die Aussprache zu legen. Deshalb ist es hier von keinem grossen Belang, ob die einzelnen Sätze unter sich in einem inneren Zusammenhang stehen, und es genügt zur Erreichung des nächsten Zieles, dass die Musterwörter im Zusammenhang eines Satzes erscheinen. Deshalb ferner sind die Übungen anfangs nur mündliche; und deshalb endlich ist für den Anfangsunterricht in der englischen, wie in der französischen Sprache, die beständige Mitwirkung des Lehrers unerlässlich. Denn er allein kann die Wörter und Sätze richtig vorsprechen und zugleich darüber wachen, dass die Schüler das Vorgesprochene genau und richtig nachbilden.

19. Fortgesetzte Pflege der Aussprache. Sind die englischen Laute und die Hauptregeln der englischen Sprache oder, was fast dasselbe ist, der englischen Orthographie an den Musterwörtern und den aus ihnen gebildeten Sätzen eingeübt, so ist der erste schwere Schritt zur Aneignung der englischen Sprache gethan. Der Unterricht wendet sich nunmehr der Darstellung von Formenlehre und Syntax in der Grammatik und gleichzeitig der Lektüre zu. Als Übergang ist die Durchnahme einiger Gedichte zu empfehlen, damit nach der vorwiegend formellen Beschäftigung mit der Aussprache auch Gemüt und Phantasie Anregung erhalten. Diese Gedichte sind in Bezug auf Aussprache gründlich einzuüben, auch ist es gut, eines oder das andere auswendig lernen zu lassen.

Wenn nun der einleitende Aussprachekursus absolviert ist, so darf doch auf allen folgenden Stufen des Unterrichts die Aussprache durchaus nicht vernachlässigt werden. Zunächst gilt es, das bisher Gelernte, vor allem eine reine und sorgfältige Bildung der Sprachlaute, festzuhalten. Wie der Taubstummenlehrer auch auf den höheren Stufen des Unterrichts die Kinder immer wieder zu sorgfältiger Artikulation anhalten muss, so liegt dem Lehrer der neueren Sprachen ob, gegenüber der natürlichen Neigung der Schüler, sich in der Aussprache gehen zu lassen, mit unbittlicher Ausdauer auf reine und sorgfältige Aussprache zu dringen. Hat er dabei doch auch gegen die Einwirkung der Muttersprache und besonders des heimatlichen Dialektes zu kämpfen. Dazu kommt, dass das im Anfangsunterricht über die Aussprache Gebotene noch vielfacher Ergän-

zung bedarf. Und so sind denn in Grammatik und Lektüre noch sehr viele Einzelheiten nachzutragen. Diese werden sich im Laufe der Lektüre und des grammatischen Unterrichts von selbst aufdrängen, sie werden sich aber auch zum grossen Teil an das anschliessen, was die Schüler in dem einleitenden Aussprachekursus in einem gewissen Zusammenhang gelernt und sich eingeprägt haben.

III. Grammatik.

20. Die grammatisierende Methode. Bei der Schuljugend hat sich die Grammatik niemals besonderer Beliebtheit zu erfreuen gehabt, und die Beschäftigung mit ihr war Knaben und Mädchen stets eine unwillkommene Pflicht. So war es von jeher, und so wird es auch immer bleiben. Sie ist aber neuerdings auch bei manchen Schulmännern Gegenstand der Abneigung und Geringschätzung geworden. In den Schriften der neueren Methodiker werden die „Grammatisten“ oder „Grammatokraten“ mit ihrer „grammatisierenden Methode“ in absprechendem Tone als Leute behandelt, die geistlos und gedankenlos in alten, ausgetretenen Pfaden dahinwandeln. Wenn nun mit dem Ausdruck „grammatisierende Methode“ dasjenige Verfahren gemeint ist, welches die lebende Sprache in derselben Weise behandelte wie die toten, welches die Rücksicht auf die praktische Verwertung des sprachlichen Wissens ausser acht liess und das Lehrbuch vollständig nach der Schablone einer lateinischen Schulgrammatik einrichtete, so hatte man vollkommen recht, ein solches Verfahren zu verurteilen und zu bekämpfen. Gleichwohl war dasselbe, wenn es auch teilweise absonderliche Auswüchse zeitigte, eine naturgemässe und heilsame Reaktion gegen die vorher herrschende ungründliche Sprachmeisterei. Dass nun diese Auswüchse wieder beseitigt werden, dass man aufs neue wieder die Forderung aufstellt, lebende Sprachen beim Unterricht als solche und nicht als tote zu behandeln, ist als durchaus berechtigt anzuerkennen. Indes darf doch auf Grund vielfacher Beobachtung die Thatsache festgestellt werden, dass die ausschliesslich grammatisierende Methode, die sich vollständig an den Betrieb des Unterrichts in den altklassischen Sprachen anlehnte, niemals allgemeine Verbreitung fand, und dass die Lehrer der neueren Sprachen, soweit meine Erfahrung reicht, schon vor der geräuschvollen Ankündigung der „neuen Methode“ von dem Streben erfüllt waren, die Schüler möglichst zur praktischen Handhabung der fremden Sprache anzuleiten. Wenn dabei Missgriffe und Misserfolge vorkamen, so lag dies nicht daran, dass dem Unterricht irgend ein grammatisches Lehrbuch zu Grunde gelegt war, sondern daran, dass es im einzelnen Falle aus nahe liegenden Gründen dem Lehrer an hinreichender praktischer Beherrschung der fremden Sprache oder überhaupt an Übung und Lehrgeschick gebrach.

21. Grammatik auf Grund der Lektüre. Dass beim fremdsprachlichen Unterricht grammatische, d. h. rein sprachliche Belehrung nicht fehlen darf, wird allgemein anerkannt. Man verlangt aber, dass sie sich gleich anfangs an einen inhaltlich interessanten Text anschliesse, und dass die Grammatik auf induktivem Wege aus der Lektüre gewonnen werde.

Das Interesse am Inhalt derselben soll zur Auffassung und Aneignung der fremden Wort- und Satzformen anreizen, die Erinnerung an denselben das Behalten und Einprägen dieser Formen sichern. Der englische Unterricht beginnt z. B. mit der Geschichte von Robin Hood oder Macbeth¹⁾ oder vielleicht mit einem der Texte in Sweets Elementarbuch. Schliemann lernte die französische Sprache durch wiederholte Lektüre von Fénelons *Télémaque*. In den Unterrichtsbriefen von Toussaint-Langenscheidt schliesst sich die grammatische Unterweisung an *Christmas Carol* an. Dieses Verfahren, welches der Abneigung gegen eine systematische Grammatik Rechnung trägt, hat viel Verlockendes. Es wendet sich gleich anfangs an die Phantasie, und es erweckt die Hoffnung, dass das Lernen zugleich ein Geniessen sein werde, und dass man im Geniessen des anziehenden Inhalts die unvermeidlichen grammatischen Kenntnisse nebenbei ohne besondere Mühe sich aneignen könne. Allein so mühelos ist dieser Weg doch nicht, wie er auf den ersten Blick scheint. Wer die in ihrer Art ausgezeichneten Langenscheidt'schen Unterrichtsbriefe durcharbeitet, erwirbt sicherlich eine gründliche Kenntnis der englischen Sprache. Aber von vornherein darf er sich mit Fleiss, Geduld und Ausdauer wappnen, denn die Durcharbeitung des Textes und der daran geknüpften Übungen und Belehrungen erfordert einen bedeutenden Kraftaufwand. Zudem ist dies kein planmässiger Lehrgang; denn die Reihenfolge der sprachlichen Erläuterungen hängt ganz von dem Zufall des sachlichen Inhalts ab. Und wenn auch die Texte, mit denen der englische Unterricht in der Schule etwa begonnen wird, noch so leicht und einfach sind, so bieten sie dem Anfänger doch zu vielerlei auf einmal, Belehrungen über Aussprache, Formenlehre und Syntax. Und diese nehmen die Aufmerksamkeit des Anfängers so vollständig in Anspruch und gestalten das Fortschreiten zu einem so langsamen, dass von sachlicher Belehrung, von Auffassung eines umfangreicheren zusammenhängenden Gedankeninhalts oder von ästhetischem Genuss doch nur äusserst wenig die Rede sein kann.

22. Grammatik neben der Lektüre. Wer eine fremde Sprache zu lernen anfängt, muss sie selbst zunächst in ihrer äusseren Form einigermaßen kennen lernen, ehe sie für ihn ein Mittel sein kann, Thatsachen, Gedanken und Empfindungen aufzufassen oder auszusprechen. Mit Recht ist gesagt worden,²⁾ jeder Sprachunterricht müsse zugleich Sachunterricht sein. Aber für den, der eine ihm bisher fremde Sprache lernt, ist für den Anfang diese selbst in ihrer äusseren Erscheinung die Sache, deren Kenntnis er sich aneignen muss.³⁾ Und eine Sprache ist an sich schon ein Gegenstand, der des Studiums und einer sorgfältigen Betrachtung nicht minder wert ist, wie irgend eine andere Erscheinung im Reiche der Natur oder irgend ein anderer Gegenstand des Schulunterrichts. Der Lernende hat daher mit

¹⁾ KLINGHARDT, Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Marburg 1888.

²⁾ KLINGHARDT, Verhandlungen des deutschen Neuphilologentages zu Hannover 1886.

³⁾ Richtig, obwohl in anderem Zusammenhang, bemerkt BIERBAUM a. a. O. S. 141, dass

beim fremdsprachlichen Unterricht, zumal beim Elementarunterricht, die Sprache als eigentlicher Wissensgegenstand und nicht als Lernwerkzeug zu betrachten und zu behandeln ist.

der Aneignung der Aussprache zu beginnen. Wie dabei zu verfahren ist, und dass nicht die Laute für sich allein, sondern in ihrer Verbindung in Wörtern und Sätzen und die Wörter nicht bloss als inhaltlose Formen, sondern auch mit ihrer Bedeutung zu lernen sind, ist bereits im Vorausgehenden gezeigt worden. Aber auch wenn dieser einleitende Kursus, eigentlich schon das erste Kapitel der Grammatik, absolviert ist, scheint es geraten, der Betrachtung der Sprache als solcher, ihrer Wort- und Satzformen, neben der Lektüre etwa drei Semester noch eine bestimmte Zeit zu widmen. Allerdings wird auch die Lektüre mannigfachen Anlass zu sprachlichen Belehrungen bieten, durch schwierige Stellen, welche zunächst eine grammatische Erklärung erheischen, durch seltenere Ausdrücke oder Konstruktionen oder durch besondere Eigentümlichkeiten des gelesenen Schriftstellers. Aber diese Erklärungen sollten nur gelegentliche sein und dürfen sich nicht allzusehr hervordrängen. Denn die Aufgabe der Lektüre geht, zumal in den höheren Klassen, über das rein Sprachliche hinaus, und ihre Lösung wird durch vieles Grammatisieren beeinträchtigt. Daher muss aber das Allgemeingültige der Sprache in besonderen Stunden und durch besondere Hilfsmittel gelehrt werden. Dies führt aber zu dem Schluss, dass wenigstens in den beiden ersten Jahren Grammatik und Lektüre neben einander hergehen müssen, eine Anschauung, welche auch Sweet in seinem Aufsatz über praktische Spracherlernung ausspricht.¹⁾

23. Begrenzung und Anordnung des grammatischen Stoffs. Der grammatische Unterricht hat sich auf das Allgemeingültige und Notwendige zu beschränken. Als unnötig sind daher in der englischen Grammatik alle allgemeinen Definitionen auszuschneiden; denn mit diesen sind die Schüler, welche Englisch lernen, durch den vorausgehenden Unterricht schon hinlänglich vertraut. Unnötig ist in der Syntax ferner alles, was mit dem deutschen Sprachgebrauch übereinstimmt. Zu lernen und zu lehren ist das Fremde, das von der Muttersprache Abweichende. Dabei darf aber das Zusammengehörige nicht willkürlich getrennt, sondern muss im Zusammenhang durchgenommen werden. Das gilt schon von der Lautlehre, und ebenso auch für die Wort- und Satzlehre. Für diese beiden Teile der Grammatik erscheint aber die Anordnung des Lehrstoffes nach den Redeteilen als die naturgemässeste. In meinem Lehrbuch ist im Gegensatz zu den früheren Lehrbüchern in der Formenlehre wie in der Syntax das Verbum aus praktischen Gründen an die Spitze gestellt. Denn es ist von allen Redeteilen weitaus der wichtigste, und die Kenntnis seiner Formen und Verbindungen ist auch für die Lektüre in erster Linie notwendig. Ihm schliessen sich dann in der unterrichtlichen Behandlung die übrigen Redeteile an, zunächst Substantiv und Adjektiv, sodann Pronomen, Artikel und Zahlwort, endlich die Partikeln: Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen. In einem für den praktischen Gebrauch bestimmten Lehrbuche wie auch beim Unterrichte selbst lassen sich aber die drei Gebiete

¹⁾ The systematic study of grammar, idioms, and vocabulary on the lines already sketched must, of course, run parallel with

the reading of the texts. SWEET, The Practical Study of Language. Transactions of the Philological Society. London 1882/84.

der Laut-, Wort- und Satzlehre nicht streng von einander trennen. Die Lautlehre bietet gelegentlich schon manches, was streng genommen in die Wortlehre gehört und in dieser an seiner Stelle im Zusammenhang ausführlicher zu behandeln ist. In der Formenlehre ist ebenso manches vorwegzunehmen, was eigentlich in die Syntax gehören würde, wie z. B. die Lehre von der Wortstellung. Die in meinem Lehrbuche durchgeführte Anordnung des grammatischen Stoffs ist in den preussischen Lehrplänen von 1892 für die Realgymnasien¹⁾ ausdrücklich vorgeschrieben, mit der einzigen Ausnahme, dass hier die Syntax des Artikels derjenigen des Substantivs vorangeht, während sie in meinem Lehrbuch aus theoretischen und praktischen Erwägungen sich vielleicht richtiger der Syntax des Pronomens anschliesst. Denn der Artikel gehört seinem Wesen nach zum Pronomen, und die Feinheiten seiner Anwendung bleiben besser einer höheren Stufe des Unterrichts vorbehalten.

24. Anlage des grammatischen Lehrbuchs. Aus den bisherigen Darlegungen ergibt sich, welche Lehrbücher für die Schule zu empfehlen sind und welche nicht. Es ist nicht zu wünschen, dass das Lehrbuch über die Bedürfnisse der Schule hinausgehe; sonst erschwert es dem Schüler die Möglichkeit, sich leicht in demselben zurecht zu finden, und schreckt ihn durch die Masse der Einzelheiten ab. Es soll systematisch sein, insofern es das Zusammengehörige im Zusammenhang vorführt, praktisch, indem es auf die Bedürfnisse der praktischen Anwendung und insbesondere der Lektüre Rücksicht nimmt, und methodisch, insofern es namentlich in den Beispielen nichts bringt, was nicht durch das Vorausgehende hinreichend vorbereitet ist. Das Lehrbuch soll ferner nicht Grammatik und Lesestoffe untereinander bringen, sondern beides getrennt, wenn überhaupt in einem Bande vereinigt. Denn die Vermischung von Grammatik und Lesestoff stört und erschwert den Überblick in beiden. Mit Beginn des zweiten Jahres muss zudem ein besonderes Lesebuch oder ein leichter Schriftsteller eintreten. Endlich muss sich das Lehrbuch auf der hergebrachten Orthographie aufbauen. Es ist zwar in letzter Zeit der Versuch gemacht worden, die Formenlehre nicht auf die geschriebene, sondern auf die gesprochene Sprache zu begründen.²⁾ Allein so berechtigt und ansprechend dieser Versuch auch vom wissenschaftlichen Standpunkte sein mag, es ist und bleibt ein Versuch, von dem im Schulunterricht nach dem früher Gesagten schon deshalb kein Gebrauch gemacht werden kann, weil er nur vermittelt der Lautschrift durchzuführen ist.

25. Grammatische Belehrungen bei der Lektüre. Mit dem, was das Lehrbuch zu bieten hat, ist übrigens der rein sprachliche oder grammatische Unterricht nicht erschöpft. Die Lektüre wird noch manches bringen, was in grammatischer Hinsicht der Erklärung bedarf, Archaismen, seltene Wendungen, idiomatische Ausdrücke u. dergl. Solche Einzelheiten dienen oft in sehr willkommener und wirksamer Weise zur Ergänzung und Vertiefung des grammatischen Wissens. Ein Beispiel hiefür bietet

¹⁾ Lehrpläne u. Lehraufgaben, S. 40 f.

²⁾ VIETOR, Englische Schulgrammatik.

1. Teil. Formenlehre. Leipzig 1879. 2. Aufl.

von VIETOR und DÖRR 1892.

das Wort *cunning*, das in der Lektüre nicht selten vorkommt. Man kann sich damit begnügen, die Bedeutung desselben = „schlau, verschlagen“, anzugeben. Dies würde aber doch nicht ausreichen. Die Endung *ing* fordert die Erklärung, dass das Wort eigentlich ein participle present ist, gerade so wie *running*, und dass folglich der Infinitiv *to cun* und das Präsens *I cun* heissen müsste und früher auch hiess, entsprechend dem Infinitiv *to run* und dem Präsens *I run*. Wie nun dieses letztere Zeitwort das Imperfekt *I ran* bildet, so bildete das Verbum *to cun* das Imperfekt *I can*. Diese Form ist also ursprünglich ein Imperfekt, das aber zum Präsens geworden ist und seit langer Zeit als solches gebraucht wird, gerade so wie das deutsche „Ich kann“. Diese Erklärung wirft ein helles Licht auf die Gruppe der unvollständigen Verba oder Praeteritopraesentia nicht nur in der englischen, sondern auch in der deutschen Sprache. Solche Gelegenheit zur Vertiefung des grammatischen Wissens erscheint in der Lektüre oft genug. Man hat sich nur davor zu hüten, dass derartige Streifzüge in das Gebiet der Grammatik nicht zu weit ausgedehnt werden und so den eigentlichen Zweck der Lektüre beeinträchtigen.

26. Vergleichung mit dem Deutschen und Französischen. Bei dem grammatischen Unterricht, mag er nun im Zusammenhang auf Grund eines Lehrbuches oder gelegentlich bei der Lektüre erteilt werden, ist eine Vergleichung mit dem Deutschen und dem Französischen sehr zu empfehlen. Dass die englische Sprache eine germanische ist, und dass sie eine ausserordentliche Anzahl französischer Wörter in sich aufgenommen hat, versteht der Lernende sehr bald. So braucht man nicht des weiteren auseinanderzusetzen, dass *hand* und *land*, *father* und *mother*, *to have* und *to come* germanische, *cousin*, *prison*, *pure*, *different* ursprünglich romanische Wörter sind. Dagegen ist es ratsam und förderlich, bei dem, was übereinstimmend erscheint, die Verschiedenheiten hervorzuheben, oder auch bei dem, was verschieden erscheint, an die Ähnlichkeiten zu erinnern. So wird man bei den Wörtern *book* = Buch, *ship* = Schiff, *that* = das, dass, *to* = zu, *this* = dies, *calf* = Kalb, *dead* = tot, *death* = Tod auf den Wechsel zwischen englischen und deutschen Lauten hinweisen und dabei nicht unterlassen zu bemerken, dass Jakob Grimm diese Erscheinung, die man das Lautverschiebungsgesetz und in England *Grimm's law* nennt, zuerst beobachtet hat.¹⁾ Für Gymnasiasten, die Latein und Griechisch gelernt haben, gewährt dies eine Vervollständigung bereits erworbenen sprachlichen Wissens, für Realschüler, denen für die Vergleichung nur die deutsche und die französische Sprache zu Gebot stehen, einen wertvollen Einblick in das Verhältnis zwischen der deutschen und der englischen Sprache und auch einen sicheren Anhalt zum Verständnis und zur Beurteilung deutscher Sprachformen. Sie verstehen z. B. auf Grund ihrer Kenntnis von dem Lautverschiebungsgesetz, warum man

¹⁾ Vgl. SWEET a. a. O. S. 580: I would of course admit that wherever scientific etymology ectr. really helps, it ought to be utilised, and that there may be cases in

which the practical application of such a law as that ascribed to Grimm may be worth the effort of learning it.

richtig „tot“ als Adjektiv und „Tod“ als Substantiv schreibt, und warum man richtiger „die Tat“ und „ich tat“ (entsprechend den englischen Formen *deed* und *I did*) schreiben würde. In derselben Weise ist bei Wörtern, die nach ihrer äusseren Gestalt keine Verwandtschaft mit einander zu haben scheinen, dieselbe hervorzuheben; zu diesem Zweck sind z. B. Wörter wie *care* und „Kar“-Freitag, *to choose* und „küren“, *chose* und er-„kor“, *chosen* und er-„koren“ zu vergleichen. Solche Vergleichung ist aber auch in der Formenlehre und in der Syntax wünschenswert. Denn sie dient wesentlich dazu, das Neue und Unbekannte der englischen Sprache an das von der deutschen oder französischen Sprache her Gewohnte und Bekannte anzuknüpfen. Die Scheidung der Verbalformen in starke und schwache, die Bildung der Steigerungsformen des Adjektivs nach deutscher und französischer Methode, das Vorkommen des Umlautes bei einigen Pluralformen des Substantivs sind Erscheinungen, welche einen, wenn auch noch so kurzen, Hinweis auf die entsprechenden Thatfachen in der deutschen Sprache erfordern. In der Syntax ist es ebenso vorteilhaft, gewisse Übereinstimmungen hervorzuheben, obwohl in diesem Teil der Grammatik vor allem das von der deutschen Sprache Abweichende zu behandeln ist. Dennoch kann man hier z. B. den Ausdruck *in going* dem deutschen „im Gehen“ und dem französischen *en allant* an die Seite stellen; bei der Wendung *there is no disputing with him* kann man an den deutschen Ausdruck „Es ist kein Fertigwerden mit ihm“ erinnern.

Bemerkenswert ist endlich auch, wie die englische Sprache mit französischen Wörtern verfährt. Während sie bei den einen den Wortton auf der letzten Silbe lässt, wie in *affair* und *cavalier*, unterwirft sie die anderen, und zwar die Mehrzahl, dem allgemeinen Betonungsgesetz, dem zufolge die erste oder Stammsilbe betont wird, wie in *cousin*, *country*, *manner*, *matter*, *agriculture* etc.

Alle Beobachtungen und Erklärungen dieser Art gehören indes nicht in den Anfangsunterricht, in welchem die Schüler mit der Aneignung der Aussprache zu thun haben, sondern sind dann erst am Platze, wenn sie über ein gewisses Quantum von Sprachmaterial verfügen. Dieses aber wird durch die wiederholte Anknüpfung von Beziehungen in lebhaftem Fluss erhalten und zugleich zum festen Besitz der Lernenden gemacht.

27. Sprachgeschichtliche Belehrungen. Dass auch die Sprache ihre Geschichte hat und im Laufe der Jahrhunderte zahlreiche und eingreifende Wandlungen erfährt, ist eine Thatfache, welche zumal vorgerückteren Schülern vertraut ist. Deshalb wird auch der Unterricht im Englischen, besonders auf den höheren Stufen, einige Thatfachen berühren, welche auf die Geschichte und die Entwicklung dieser Sprache eingewirkt haben. Die Schule darf darauf hinweisen, dass und warum die englische Sprache wenig keltische und ganz im Gegensatze zur französischen wenig lateinische Wörter enthält, dass sich keltische und lateinische Wörter vornehmlich in Ortsnamen erhalten haben, z. B. in *London*, *Lincoln* (*Lon* und *Lin* = Stadt, wie in *King's Lynn*), *Lancaster*, *Chester*, *Winchester* (lat. *castra*). Der Schüler muss ferner mit der grossen Umwälzung bekannt gemacht werden, welche die normannische Eroberung für die Geschichte

des englischen Volkes und seiner Sprache herbeigeführt hat. Der Name angelsächsischer Genitiv fordert eine Erklärung, bei der man nicht umhin kann, von der angelsächsischen Periode und von dem damaligen Stande der Sprache wie über die Bedeutung des Namens Angelsachsen zu sprechen. Bei den Formen *brought* und *thought* darf wohl Erwähnung finden, dass die Buchstaben *gh* in früherer Zeit den Lautwert des deutschen *ch* hatten und erst später verstummten. Bei der Lektüre von Shakspeare hat man zwischen dem früheren und dem gegenwärtigen Sprachgebrauch wohl zu unterscheiden. Selbstverständlich haben sich alle sprachgeschichtlichen Erörterungen sorgfältig innerhalb der Grenzen zu halten, welche durch den Charakter und die Aufgabe der Mittelschule gezogen sind. Im Lehrbuche sind sie, sofern es überhaupt Sprachvergleichung und Sprachgeschichte berücksichtigt, in die Anmerkungen zu verweisen.

28. Notwendigkeit des grammatischen Lehrbuchs. Bedarf der Schüler überhaupt eines Lehrbuches oder einer Grammatik? Ist er nicht im stande, sie auf Grund der Lektüre selbst herzustellen? Er ordnet die vorgekommenen Formen nach den gegebenen Kategorien, und er stellt sich ebenso die in der Lektüre vorgekommenen Sätze zusammen, die zur Veranschaulichung des syntaktischen Sprachgebrauches dienen. So entsteht dann ganz auf induktivem Wege die Grammatik unter seinen Händen, und was er sich auf diese Weise selbst erarbeitet und geschaffen hat, ist von viel grösserem Wert für ihn als alles, was ihm fix und fertig dargeboten wird. Dieser Vorschlag hat so viel Verlockendes an sich, dass man versucht sein könnte, ihn nicht nur für die englische Sprache, nicht nur für den gesamten Sprachunterricht, sondern womöglich für alle Unterrichtsgegenstände zu befolgen. Man würde auf diese Weise einen grossen Teil der Lehrbücher ersparen. Und in der That sind deren in unseren Schulen eher zu viel als zu wenig. Wenn aber eine Beschränkung in dieser Richtung eintreten soll, so wäre vor allem zu wünschen, dass diejenigen Lehrbücher beseitigt würden, welche lediglich der Bequemlichkeit, um nicht zu sagen, der Gedankenlosigkeit des Lehrers Vorschub leisten. Und an solchen ist kein Mangel. Wollte man aber im Ernst von den Schülern verlangen, dass sie im Sprachunterricht ihre Grammatik sich selbst machen, so würde des Schreibens kein Ende sein. Die Hefte, die sich der Schüler anzulegen hätte, würden ins Massenhafte anwachsen, und die Abfassung der *self-made* Grammatik würde sehr viel Zeit in Anspruch nehmen, die vielleicht zu andern Zwecken sich nützlicher verwenden liesse. Und wer bürgt dafür, dass alle Einträge in das Grammatikheft richtig und rechtzeitig gemacht werden, dass dieses Heft so angelegt und geschrieben wird, dass der Inhaber desselben sich leicht darin zurecht findet? Endlich könnte man die Anlage und Abfassung eines solchen Lehrbuches dem Schüler doch nicht ganz allein überlassen, sondern die Hauptarbeit müsste dabei schliesslich doch der Lehrer übernehmen, und am Ende würde das Ganze darauf hinausgehen, dass der Lehrer die Grammatik diktiert. Da gibt man dem Schüler doch lieber gleich ein vollständiges, gedrucktes Lehrbuch in die Hand, das dem Unterricht zu Grunde gelegt werden kann, und das dem Schüler eine sichere und zuverlässige Auskunft gibt, wenn

er sie sucht. Ein solches Lehrbuch soll aber dem Schüler weder die Mühe des Selbstfindens ersparen, noch die damit verbundene innere Befriedigung rauben. Es kommt ganz darauf an, wie es der Lehrer beim Unterricht benützt. Verkehrt wäre es, dem Schüler sofort die Regel, d. h. die Konstatierung des Sprachgebrauchs, vorzutragen und sie nachträglich durch Beispiele zu illustrieren. Das Verfahren muss vielmehr gerade umgekehrt sein. Das Beispiel hat voranzugehen und aus ihm soll der Schüler die Regel, d. h. den Sprachgebrauch, selbst herausfinden. Indem er den in dem Beispiel gegebenen Einzelfall unter Anleitung des Lehrers ins Allgemeine übersetzt und die allgemeine Thatsache in einem Satze ausspricht, hat er die Regel gefunden.

29. Beispiel und Regel. Wie der Sprachgebrauch dem Schüler zuerst in einem Beispiel verkörpert entgentreten soll, so ist auch bei der Wiederholung und Anwendung desselben nicht von der Regel, sondern vom Beispiel auszugehen. Der Schüler braucht keineswegs Regeln aufzusagen. Der Lehrer soll nicht fragen: In welchen Fällen wird die Umschreibung mit *to do* angewendet?, sondern lieber: Was heisst: Wissen Sie? Ich weiss nicht. Er soll nicht fragen, in welchen Verbindungen das Gerundium vorkommt, sondern: Was heisst: Das Schreiben ist eine Kunst; die Kunst zu schreiben; ohne zu schreiben; während des Schreibens; nachdem ich (er, sie u. s. w.) geschrieben hatte; ich verschob das Schreiben; dadurch, dass ich nicht geschrieben habe u. s. w. Dieses Verfahren wird nicht bloss durch die Rücksicht darauf gefordert, dass die Schüler zur Selbstthätigkeit angehalten werden sollen, sondern auch und noch mehr durch die Erwägung, dass das Beispiel viel leichter verstanden wird und sich viel leichter einprägt als die Regel. *Exempla magis trahunt quam praecepta.* Nicht nur die Schüler, sondern wohl alle Menschen werden in der praktischen Handhabung der Sprache, insbesondere beim Sprechen, nicht von Regeln oder sprachlichen Vorschriften geleitet. So braucht man auch von dem Schüler nicht zu verlangen, dass er beim Sprechen und Schreiben erst von dem allgemeinen Satz auf den einzelnen Fall schliessen soll, es ist vielmehr vollkommen genügend, wenn er ein vorliegendes Beispiel unmittelbar nachahmt. Der natürliche Trieb zur Nachahmung spielt bei der Aneignung der Muttersprache eine bedeutsame Rolle, ihn sollte man daher auch beim Unterricht in fremden Sprachen ungehindert walten und wirken lassen. Mit Rücksicht hierauf hat Klinghardt recht, wenn er von einer imitativen Methode spricht und sie empfiehlt. Denn die Erfahrung lehrt, dass im Sprachunterricht die alte Weisheit von der Macht des Beispiels noch immer nicht genug beachtet wird. Wenn also etwas auswendig gelernt werden soll, so sind es nicht sowohl Regeln, als vielmehr eine Anzahl passend gewählter Beispiele. Viel erspriesslicher als das Memorieren und Aufsagen von Regeln erscheint es, wenn der Lehrer Fragen an die Schüler richtet; die Beantwortung derselben zeigt ihm, ob diese einen Ausdruck oder eine Konstruktion richtig verstanden haben und im stande sind, praktisch den richtigen Gebrauch davon zu machen.

30. Stellung der Grammatik im Schulunterricht. Das Sprachgefühl. Für die Schule ist die Grammatik nicht Selbstzweck, sondern

lediglich Mittel zum Zweck. Selbstzweck mag sie für den Philologen oder Sprachforscher sein. Und dieser weiss, dass die Grammatik einer Sprache aus dem Studium der in ihr niedergelegten Litteratur und der Volksmundarten geschöpft werden muss. Für ihn ist die Kenntniss der Grammatik nicht der Anfang, sondern das Ende und das Ergebnis seiner Studien. Anders ist die Stellung der Grammatik in der Schule. Hier ist sie Mittel zum Zweck, und ihre Aufgabe besteht hier darin, dass sie das Verständnis der gesprochenen und geschriebenen Sprache, die mündliche und schriftliche Handhabung derselben unterstützt und erleichtert. Deshalb gehört sie in der Schule nicht an den Schluss, sondern an den Anfang des Unterrichts,¹⁾ wenn auch im weiteren Verlaufe desselben aus praktischen Gründen grammatische Erklärungen von Zeit zu Zeit notwendig sein mögen. Sie ist für den Schüler anfangs eine Stütze und trägt gemeinsam mit der Lektüre zur Entwicklung des Sprachgefühls bei, das doch nichts anderes ist als der durch Gewöhnung erworbene Sinn für das Richtige in einer Sprache. Dass dieses Sprachgefühl nicht von Anfang an vorhanden sein kann, ist klar. Und deswegen brauchen die Schüler anfangs die Grammatik mit ihren Musterwörtern und Mustersätzen. Je mehr aber das Sprachgefühl sich entwickelt und erstarkt, desto mehr kann die Grammatik zurücktreten. Ob die Schule es soweit bringt, dass die Schüler infolge ihres stark entwickelten Sprachgefühls die Grammatik nicht mehr bedürfen, mag dahingestellt bleiben. Immerhin mögen dem, der die englische Sprache um praktischer Zwecke willen lernt, die Vorschriften der Grammatik so sehr aus dem Gedächtnisse schwinden, dass es ihm ergeht, wie Mendelssohn-Bartholdy, der, als er seinem Töchterchen Klavierunterricht gab, ganz vergessen hatte, dass in der C-Dur-Tonleiter bei der Quart mit dem Daumen untergesetzt werden muss.²⁾

IV. Lektüre.

31. Beginn und Ausdehnung der Lektüre. Die Lektüre zusammenhängender Texte kann beginnen, sobald sich die Schüler die Aussprache und zugleich einen Vorrat der gebräuchlichsten Wörter und die Bekanntschaft mit den wichtigsten Erscheinungen der Formenlehre angeeignet haben. Dieser Aufgabe ist das erste Semester gewidmet. Im zweiten, dritten und vierten Semester wird sich der Unterricht in Grammatik und Lektüre teilen, so dass beide nebeneinander hergehen. Mit Beginn des dritten Jahres muss aber die Lektüre ganz in den Vordergrund treten, während auf den grammatischen Unterricht, der im wesentlichen nur noch zusammenfassende und ergänzende Wiederholung ist, bloss ab und zu einzelne Stunden verwendet werden. An seine Stelle treten nunmehr Übungen in der praktischen Handhabung der englischen Sprache.

¹⁾ Dagegen JESPERSEN, Engl. Stud. X, 424: Zum Schluss, wenn überall das Wichtigste durchgegangen ist, mag man anfangen, die Schüler ihre Grammatik Kapitel für Kapitel lernen zu lassen als eine systematische

Repetition und Ergänzung des bereits Angeeigneten.

²⁾ HENSEL, Die Familie Mendelssohn. 5. Aufl. Berl. 1886. II, 351.

32. Verhältnis zwischen Grammatik und Lektüre. Grammatik und Lektüre haben beide ein gemeinsames Ziel, die Aneignung der fremden Sprache. Aber die Art und Weise, in welcher sie zur Erreichung desselben mitwirken, ist nicht ganz dieselbe. Die Grammatik will nichts weiter als die Sprache an sich mit ihren verschiedenen Formen lehren. Form und Inhalt, Wort und Begriff lassen sich allerdings auch in der Grammatik nicht trennen. Allein der Inhalt steht hier erst in zweiter Linie; er ist gewissermassen nur der Träger der sprachlichen Formen, das Mittel, durch welches Wort- und Satzformen zur Erscheinung gebracht werden. In der Lektüre dagegen muss das Interesse über die sprachliche Form hinausgehen und vor allem auf die Erfassung des Inhalts gerichtet sein. Auch hier wird man zwischen der Aufgabe der Schule und der Wissenschaft zu unterscheiden haben. Der Sprachforscher kann mit dem eindringendsten Fleisse lediglich um der Sprache willen irgend ein Werk studieren, das seinem Inhalte nach völlig wertlos sein mag. Dem Schüler dürfen nur Werke in die Hand gegeben werden, die nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich interessant und lehrreich sind. In diesem Falle sind aber, im Gegensatze zur Grammatik, Worte und Sätze die Träger des Inhalts, die Mittel, durch welche dieser dem Leser zum Bewusstsein gebracht wird. Freilich ist zur richtigen Auffassung des Inhalts eine sorgfältige Betrachtung und Erklärung der sprachlichen Form notwendig, und so kommt auch diese in der Lektüre zu ihrem Recht. Gleichwohl scheint die Mahnung keineswegs überflüssig, dass bei der Lektüre, wenn sie auch dazu bestimmt ist, die Kenntnis der fremden Sprache zu vermitteln, und insofern eine formelle Aufgabe hat, der Inhalt volle Berücksichtigung finden muss. Form und Inhalt müssen sich überhaupt in der fremdsprachlichen Lektüre im Interesse des Lesers gewissermassen die Wage halten. Es darf nicht sein, dass ganze Seiten nach einander von den Schülern gelesen und übersetzt werden, und dass sie nachher über den Inhalt derselben keine Rechenschaft zu geben vermögen. Es soll aber ebensowenig sein, dass das Interesse an dem Inhalt, etwa einer spannenden Erzählung, übermächtig wird und zu oberflächlicher Betrachtung der sprachlichen Form des Textes verleitet.

33. Auswahl der Lektüre mit Rücksicht auf die Form. Wenn die Lektüre die Aufgabe hat, einerseits die Kenntnis der englischen Sprache, andererseits eines wertvollen realen Inhalts zu vermitteln, so ist bei Auswahl derselben diesem doppelten Gesichtspunkte Rechnung zu tragen. Da in den Mittelschulen die englische Sprache zum Zweck des praktischen Gebrauchs gelehrt wird, so muss sie dem Schüler zunächst und vorzugsweise in ihrer gegenwärtigen Gestalt entgentreten, und zwar in derjenigen Gestalt, in welcher sie im alltäglichen Verkehr des praktischen Lebens erscheint und den Bedürfnissen desselben am besten zu dienen vermag, nicht in festlichem Aufzug, sondern im Alltagsgewande. Daher soll bei Auswahl der Lektüre vor allem die Sprache des neunzehnten Jahrhunderts, und zwar vorwiegend die Prosa berücksichtigt werden. Damit ist die Poesie keineswegs ausgeschlossen. Sie muss zwar auf den unteren Stufen des Unterrichts zurücktreten; dagegen kann ihr in den oberen

Klassen ein breiterer Raum vergönnt werden. Im Zusammenhange damit ist hier auch die Grenze für die in Betracht kommende Periode der englischen Sprache weiter nach rückwärts zu verlegen. Denn wenn der Schüler der Oberklasse mit den glänzendsten Erzeugnissen der englischen Litteratur, mit den Dramen Shaksperes, bekannt gemacht werden soll, und darüber besteht wohl keine Meinungsverschiedenheit, so muss der Unterricht auch die Sprache des sechzehnten und siebenzehnten Jahrhunderts in den Kreis der Betrachtung ziehen.

34. Auswahl der Lektüre mit Rücksicht auf den Inhalt. In Bezug auf den Inhalt muss die Lektüre vor allem so gewählt werden, dass sie dem Alter und dem Bildungsgrade der Schüler, welche Englisch lernen, angemessen ist. Selbstverständlich ist alles sittlich Anstössige von vornherein abzuweisen. Es ist aber zu beachten, dass die Schüler, welche das Englische zu lernen beginnen, keine Kinder mehr sind und daher in der Lektüre eine kräftigere geistige Kost verlangen als wie sie dem eigentlichen Kindesalter geboten wird. Auf der anderen Seite ist alles auszuschliessen, was, obwohl an sich gut und wertvoll, über den Gesichtskreis der Mittelschule hinausgeht. Beides scheint sich von selbst zu verstehen. Wenn man indes die Verzeichnisse der für den Schulgebrauch bearbeiteten Werke durchsieht, so kommt man nicht selten auf den Gedanken, dass in der Auswahl derselben bald nach der einen, bald nach der anderen Richtung fehlgegriffen wurde. Die Auswahl ist eben durch die Ansicht und den Geschmack des Bearbeiters bedingt; und über diesen lässt sich nicht streiten. Indes ist doch thatsächlich in Bezug auf die Auswahl der Lektüre eine gewisse Übereinstimmung erzielt worden, wie aus den Erhebungen über die thatsächlich in den Schulen gelesenen Schriftsteller oder Werke hervorgeht.

35. Die geschichtliche Prosa. Für die prosaische Lektüre werden übereinstimmend solche Schriftsteller oder Werke empfohlen, welche geeignet sind, dem Leser das Verständnis für das englische Leben in Vergangenheit und Gegenwart, für die politische und Kulturgeschichte des englischen Volkes zu erschliessen und ihn mit dem Charakter des Landes und Volkes, mit den Sitten und Einrichtungen desselben bekannt zu machen. Wenn irgend möglich sollten alle Schüler, die Englisch lernen, eine kurzgefasste und einfach geschriebene Geschichte des englischen Volkes lesen. Ausserdem sollten sie einige Perioden der englischen Geschichte in breiterer, ausführlicherer Darstellung kennen lernen. Zu diesem Zwecke eignen sich die Werke von Green und Macaulay ganz besonders, von ersterem einzelne Abschnitte aus *Short History of the English People*, z. B. über die Zeit der normannischen Eroberung, über die Verfassungskämpfe des dreizehnten Jahrhunderts, über den hundertjährigen Krieg zwischen England und Frankreich, über die Reformation und ihre Folgen, über den Kampf Karls I. gegen die Puritaner u. s. w., von letzterem besonders die Essays über *Lord Clive* und *Warren Hastings* und Abschnitte aus seiner *History of England*, so z. B. über die Vorgänge der Jahre 1688 und 1689, die man mit dem Namen Revolution bezeichnet. Weniger geeignet für die Schullektüre ist Macaulays Darstellung der englischen Ge-

schichte vor der Restauration. Sie ist zwar glänzend geschrieben, bietet aber nicht eine Erzählung der Ereignisse, sondern vielmehr Betrachtungen über die Entwicklung der englischen Geschichte, welche die Kenntnis der Thatsachen voraussetzen. Die eigentliche Geschichtserzählung beginnt erst mit der Regierung Jakobs II.; und in dieser scheint doch viel weniger die Geschichte des Herzogs von Monmouth passend zur Schullektüre zu sein, denn dieser Mann ist zu unbedeutend, als die Geschichte der sog. Revolution, und zwar diese letztere deshalb, weil die Ereignisse derselben für den politischen Charakter des englischen Volkes überaus bezeichnend und lehrreich sind, und weil sie die Grundlage und den Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung der politischen Verhältnisse bildet. Neben Green und Macaulay lassen sich noch andere geschichtliche Werke nennen, so die *Tales of a Grandfather* von Scott, Abschnitte aus Freemans *History of the Norman Conquest* u. s. w.

Neben der eigentlichen Geschichtserzählung kommt noch die Beschreibung von Land und Leuten in Betracht. Berühmt ist das dritte Kapitel von Macaulays *History*, die Beschreibung von England im Jahre 1685. Allein so interessant dieselbe ist, dürfte sie sich als Schullektüre doch weniger eignen, weil sie eben ausschliesslich Beschreibung ist und als solche etwas ermüdet. Besser eignen sich die Schilderungen Irvings in seinem *Sketch Book*, weil sie fast immer mit einer wenn auch noch so einfachen Erzählung verknüpft sind. Und dass die beste und anschaulichste Beschreibung diejenige ist, welche die Dinge nicht als ein Nebeneinander aufzählt, sondern nacheinander in der Erzählung einer Handlung oder Begebenheit vor Augen führt, hat Lessing¹⁾ an dem Beispiel Homers gezeigt. Das erzählende Moment, die Handlung, vermisst man auch in manchen *Sketches* von Dickens, so lebhaft und frisch sie auch sonst geschrieben sind. Wie die Sprache besser durch das Beispiel als durch die Regel gelernt wird, so lernt man die öffentlichen und privaten Verhältnisse besser durch die Erzählung eines konkreten Falles, als durch allgemeine Charakteristik. Die Stellung eines *squire* und sein Verhältnis zur Gemeinde und ähnliche Dinge lernt man besser durch die Geschichte eines bestimmten einzelnen *squire* kennen als durch eine Schilderung der ganzen Gesellschaftsklasse, welche diesen Titel trägt. Im ganzen ist also die Erzählung wirksamer als die Beschreibung, und deshalb ist sie auch für die Schullektüre, wo es irgend angeht, vorzuziehen.

Neben der geschichtlichen Darstellung hat man auch Parlamentsreden als Schullektüre empfohlen,²⁾ zum Teil auch für diesen Zweck bearbeitet. Es lässt sich nicht leugnen, dass das Studium solcher Reden einen wertvollen Einblick in das politische und parlamentarische Leben Englands gewährt. Jedenfalls aber muss der Lektüre von Parlamentsreden die Lektüre der Geschichte vorangehen, so dass die Beschäftigung mit jenen der obersten Stufe des Unterrichts vorbehalten bleiben muss.

¹⁾ Laokoon Kap. 16.

²⁾ PERLE, Die Auswahl der Shakspeare-

lektüre. Lehrproben u. Lehrgänge, 13. Heft, 1887.

Die Mehrzahl der Schulen wird wohl überhaupt auf die Lektüre derselben aus Mangel an Zeit verzichten müssen.

36. Anderweitige Prosalektüre. Es lässt sich nicht verkennen, dass eine ausschliesslich geschichtliche Lektüre nur eine beschränkte und einseitige Kenntniss des englischen Sprachschatzes gewährt. Und doch sollte auch die Sprache des technischen und kaufmännischen Lebens, des Alltagsverkehrs und des Familienlebens zu ihrem Rechte kommen. Nun gibt es ja bekanntlich in England eine überaus reiche Romanliteratur, welche die Kenntniss des Familienlebens und der Umgangssprache der verschiedenen Bevölkerungsklassen zu vermitteln geeignet ist. Es ist nur misslich, dass die meisten der Romane, die zu empfehlen wären, wie die von Dickens, Thackeray u. a., auch die historischen Romane von Scott, so umfangreich sind, dass die Schule kaum hoffen darf, sie zu bewältigen, zumal die Umgangssprache schwieriger ist als die geschichtliche Prosa. Der Roman, den Klinghardt¹⁾ mit seinen Schülern las, *A Crooked Path* by Mrs. Alexander, umfasst zwei Bände in der Tauchnitzausgabe. Doch wird der Schüler auch aus kleineren Werken dieser Art, z. B. dem *Christmas Carol* von Dickens, dem *Little Lord Fauntleroy*, aus Tom Browns *Schooldays*, aus der Erzählung von C. Massey, *In the Struggle of Life*²⁾, eine wenn auch keineswegs vollständige, doch nicht zu verachtende Kenntniss der englischen Umgangssprache gewinnen. Als Ergänzung solcher Werke kann für Schulen, die etwas mehr Zeit für den englischen Unterricht zur Verfügung haben, ein kleines Büchlein von Crump, *English as it is spoken*, empfohlen werden, das in gut geschriebenen Gesprächen über das Wetter, die Eisenbahn, die Schule u. s. w. die Ausdrücke des Alltagslebens kennen lehrt.

Für das technische und wissenschaftliche Leben bietet jetzt die neue von Bahlsen und Hengesbach herausgegebene Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit passenden Lesestoff. Dass endlich Zeitungen eine sehr ergiebige Quelle für die Kenntniss der Alltagssprache bilden, unterliegt keinem Zweifel. Nur wird die Schule kaum dazu kommen, aus dieser Quelle zu schöpfen. Die Bearbeitung der Nr. 31725 der *Times* von Landmann³⁾ dürfte sich, so interessant und lehrreich die Arbeit an sich ist, auch in den oberen Klassen nicht wohl zur Lektüre eignen.

37. Die poetische Lektüre. Wenn für die Prosalektüre solche Werke den Vorzug verdienen, welche einen Einblick in das äussere und innere Leben des englischen Volkes gewähren, so kann man dagegen für die Lektüre poetischer Werke an dieser Forderung nicht strenge festhalten. Denn die Dichter gehen in ihren Schöpfungen vielfach, wenn auch nicht immer, über den Kreis englischer Verhältnisse hinaus; „sie singen von allem Süssen, was Menschenbrust durchbebt, sie singen von allem Hohen, was Menschenherz erhebt.“ Auf den ersten Stufen des englischen Unterrichts wird die Prosalektüre in angemessenen Zwischenräumen durch das

¹⁾ Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode. Marburg 1892, S. 45.

²⁾ Für den Schulgebrauch bearbeitet von

Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre III.

ALB. HARNISCH, Leipz. Spindler.

³⁾ Leipz. 1888.

Lesen und Memorieren lyrischer Gedichte unterbrochen werden. Die englische Litteratur bietet eine solche Fülle von Gedichten dieser Art, dass eine Auswahl unter ihnen für die verschiedenen Stufen des Unterrichts nicht schwer fallen kann. In den oberen Klassen von Realgymnasien und Realschulen sind jedoch grössere Dichtungen epischen und dramatischen Inhalts zu lesen. Und da scheint es keinem Zweifel zu unterliegen, dass die Schüler mit den drei grössten Dichtern der letzten Jahrhunderte, mit Shakspeare, Milton und Byron, bekannt gemacht werden müssen. Selbstverständlich ist unter den Werken derselben eine angemessene Auswahl zu treffen, und zwar so, dass die Schüler von der Eigenart eines jeden eine klare und deutliche Vorstellung gewinnen. Von Shaksperes Dramen sind mit Recht *Julius Caesar* und *Coriolanus* als Schullektüre empfohlen worden;¹⁾ es wäre freilich sehr wünschenswert, dass auch noch eines von den Königsdramen, etwa Richard II. oder Richard III. oder Heinrich IV., gelesen werden könnte, weil gerade in der Darstellung nationaler Geschichte Shaksperes poetisches Schaffen eigenartig hervortritt, und weil die Lektüre eines solchen Dramas, ganz abgesehen von dem ästhetisch-litterarischen Werte, die Kenntnis der Schüler von englischer Geschichte erweitert. Von Milton kommt nur das *Paradise Lost* in Betracht. Die Schule kann natürlich nicht das ganze Epos bewältigen. Es genügt, wenn die Schüler mit Gang und Aufbau der Handlung möglichst genau bekannt gemacht werden und dann einen der zwölf Gesänge lesen. Die Auszüge, welche in Chrestomathien oder Gedichtsammlungen gewöhnlich gegeben werden, gewähren von dem Charakter dieses puritanischen Epos kein hinreichendes Bild. Besser wäre es, einen ganzen Gesang zu lesen, etwa den fünften, dessen Handlung sowohl im Paradiese wie im Himmel spielt, und der von dem Charakter der Dichtung ein sehr deutliches Bild gewährt. Freilich wäre hiefür eine passende Ausgabe mit Anmerkungen, für deutsche Schulen bearbeitet, sehr erwünscht. Von Byron endlich kommt *Childe Harold* in Betracht, etwa die beiden ersten Gesänge, da dieses Gedicht neben *Don Juan*, der nicht in die Schule gehört, die dichterische Persönlichkeit Byrons am anschaulichsten hervortreten lässt.

38. Das Lesebuch neben der Schriftstellerlektüre. Die Lektüre wird nicht sofort mit ganzen Werken, sondern mit kleineren, in sich abgerundeten Lesestücken beginnen. Für das erste Jahr geben die meisten Lehrbücher auch ausreichenden Lesestoff. Vom zweiten Jahre an kann sich die Lektüre einem grösseren zusammenhängenden Ganzen, etwa einer leichten historischen Darstellung, zuwenden. Neben der Schriftstellerlektüre kann aber im zweiten und in allen folgenden Jahren des Unterrichts ein wohlangelegtes Lesebuch mit mannigfaltigem Inhalt sehr nützliche Dienste leisten. Natürlich müsste es, den verschiedenen Stufen des Unterrichts entsprechend, leichtere und schwierigere Texte enthalten, und zwar am besten sachlich, nicht chronologisch geordnet, da in demselben lediglich die Sprache der Neuzeit, d. h. des neunzehnten Jahrhunderts, zu

¹⁾ PERLE a. a. O.

berücksichtigen wäre. Es dürfte keine litterarhistorischen Zwecke verfolgen und nicht etwa den Anspruch erheben, durch Auszüge und Proben die Entwicklung der englischen Litteratur darzustellen. Sondern es müsste einen vorwiegend realen Inhalt bieten, in welchem die mannigfaltigsten Gegenstände des praktischen Lebens, aber auch der Wissenschaft und Technik behandelt würden. Ein solches Lesebuch müsste zugleich einen, wenn auch weniger umfangreichen poetischen Teil mit einer Sammlung kürzerer Gedichte enthalten. Zwischen die Lektüre grösserer Werke könnten dann einzelne Stücke aus dem Lesebuch eingeschoben werden. Dies würde der gesamten Lektüre grössere Abwechslung und Mannigfaltigkeit verleihen. Die Mannigfaltigkeit des Inhalts würde auch das durch die Lektüre von Schriftstellern gebotene Sprachmaterial nach verschiedenen Seiten hin ergänzen; auch würde es passenden Stoff zu Sprechübungen bieten. Ein solches Lesebuch könnte endlich, zumal wenn es mit einem ausführlichen Wörterverzeichnis versehen ist, sogar ein Vokabular entbehrlich machen.

39. Verschiedene Bedürfnisse in Behandlung und Wahl der Lektüre. Wie viel gelesen werden kann und soll, hängt von der geringeren oder grösseren Schwierigkeit der Texte und von dem Mass der zur Verfügung stehenden Zeit ab. Leichtere Texte gestatten natürlich ein rascheres Vorwärtsschreiten als schwierigere; und in diesem Sinne mag man von kursorischer und statarischer Lektüre sprechen. In allen Fällen aber darf in der Erklärung des Gelesenen nicht weniger, aber auch nicht mehr geschehen, als was zum Verständnis derselben notwendig ist. Und ebenso ist es unter allen Umständen rätlicher, wenig zu lesen, aber gründlich, als viel ohne Gründlichkeit. Was gelesen werden soll und welche Auswahl unter den Schriftstellern zu treffen ist, wird durch den Charakter und die Aufgabe der verschiedenen Gattungen von Schulen bestimmt. So haben Töcherschulen nicht dieselben Interessen wie Knabenschulen, Anstalten, welche mehr auf allgemeine Bildung gerichtet sind, andere Bedürfnisse als Schulen, die eine bestimmte Fachbildung zu vermitteln bestimmt sind. Handelsschulen haben die besondere Aufgabe, die Schüler in die kaufmännische Korrespondenz einzuführen und müssen daher in der Lektüre auch Muster von Geschäftsbriefen in englischer Form bieten. Für Töcherschulen eignet sich vor allem diejenige Lektüre, deren Gegenstand das Familienleben bildet. Doch gibt es auch Lesestoffe, welche für alle Arten von Schulen gleichmässig geeignet und empfehlenswert sind.

40. Die häusliche Präparation. Wie der Lehrer für die verschiedenen Stufen des Unterrichts die Auswahl der Lektüre mit aller Sorgfalt vornehmen wird, so hat er sich auch für die methodische Behandlung derselben in der Schule sorgfältig vorzubereiten. Die Frage ist nun, ob auch dem Schüler die Pflicht häuslicher Vorbereitung für die Schullektüre auferlegt werden soll. Die häusliche „Präparation“ ist eine althergebrachte Forderung der Schule, und sie wird auch von vielen, vielleicht von der Mehrzahl der hervorragendsten Schulmänner verlangt. Indessen führen doch mancherlei Erfahrungen und Erwägungen zu der Anschauung, dass häusliche Vorbereitung den Schülern ohne Beeinträchtigung des Unter-

richtserfolgs erlassen werden kann. Es kommen vor allem zwei Erwägungen in Betracht, zunächst die, dass mit Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler die häusliche Arbeit auf ein möglichst geringes Mass zu beschränken ist, und dann die weitere, dass die Hauptarbeit in der Schule geschehen und der Schwerpunkt des Unterrichts in die Schule fallen sollte. So wie die Verhältnisse liegen, kommt es doch nicht selten vor, dass die Hauptarbeit von den Schülern zu Hause erledigt wird, dass sie im Bewusstsein dessen in der Schule ihre Aufmerksamkeit nicht zusammennehmen, und dass die Schule zu einer Anstalt wird, die sich vorwiegend auf die Kontrolle des zu Hause Geleisteten verlegt. Dies ist aber nicht das richtige Verhältnis. Dann aber darf man wohl fragen, ob die häusliche Präparation wirklich den hohen Wert hat, den man ihr beimisst. Dass das Aufsuchen der Wörter im Lexikon wirklich bildend sei, ist kaum zu glauben. Das Nachdenken über schwierige Stellen ist ohne Zweifel eine heilsame geistige Thätigkeit, und es mag auch richtig sein, wenn geltend gemacht wird, dass das durch vorheriges Nachdenken geweckte und gesteigerte Interesse die von dem Lehrer gegebene Erklärung um so bereitwilliger und begieriger aufnimmt. Dem gegenüber darf man aber wohl einwenden, dass das Interesse für die Lektüre dann am grössten sein wird, wenn sie dem Leser als etwas Neues entgegentritt, dass das Interesse für dieselbe in der Schule nicht mehr lebendig sein kann, wenn der Schüler schon vorher zu Hause ihren Inhalt kennen gelernt und die etwaigen Schwierigkeiten durch eigenes Nachdenken überwunden hat. Und gelingt ihm dies nicht, so greift er wohl zu Hause nach fremder, unerlaubter Hilfe, um nicht in den Verdacht ungenügender Präparation zu kommen. Wird ihm diese aber nicht zugemutet, so hat er seine Kraft in der Schule desto mehr anzustrengen, denn man darf wohl annehmen, dass der Lehrer nicht *ex cathedra* die Schwierigkeiten selbst löst, sondern dass er die Schüler zur selbstthätigen Lösung derselben anleitet. Darin aber liegt doch wohl die eigentliche und vornehmste Aufgabe der Schule, und darin hat der Lehrer zugleich das sicherste Mittel, über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler sich ein Urteil zu bilden. Für die häusliche Thätigkeit der Schüler wird aber auch bei diesem Verfahren immer noch genug zu thun übrig bleiben.

41. Das Notizheft bei der Lektüre. Wird nun bei dem Verzicht auf die häusliche Vorbereitung das sogenannte Präparationsheft überflüssig, so ist es doch sehr zweckmässig, wenn die Schüler bei der Lektüre stets ein Heft zur Hand haben, in das sie nach Bedarf Bemerkungen eintragen können. Sie sollen gleichsam mit der Feder in der Hand lesen. Die Einträge in das Heft werden natürlich weniger notwendig sein, wenn der Lektüre eine mit Anmerkungen versehene Ausgabe zu Grunde gelegt wird. Aber auch in diesem Falle wird es nicht an Veranlassungen fehlen, Bemerkungen einzutragen, vor allem über die Bedeutung und Aussprache der neu auftretenden Wörter oder über die Übersetzung einer schwierigen Stelle. Es ist selbstverständlich, dass den Schülern zur Vornahme der Einträge die erforderliche Zeit gelassen wird. Auch wird der Lehrer die Formulierung der einzutragenden Notizen nicht ganz den Schülern über-

lassen, sondern bald diesen, bald jenen aufrufen, damit er unter seiner Leitung und Kontrolle feststellt, in welcher Form der Eintrag zu geschehen hat. Es ist darauf zu halten, dass dieses Notizheft in jeder Lektürestunde allen Schülern zur Hand ist. Von Zeit zu Zeit wird es dem Lehrer zur Durchsicht eingeliefert. Dem Schüler aber wird es bei der Wiederholung des durchgenommenen Lesestoffs sehr gute Dienste leisten, und zwar desto bessere, je strenger der Lehrer auf sorgfältige Behandlung der Einträge dringt.

42. Behandlung der Aussprache. Die erste Arbeit, die bei Durchnahme eines Textes vorzunehmen ist, besteht in der Erklärung und Feststellung der Aussprache. Sie nimmt bei Anfängern mehr, bei weiter vorgeschrittenen Schülern weniger Zeit in Anspruch. Der zu behandelnde Satz wird vom Lehrer vorgelesen und dann von einem oder von mehreren Schülern nacheinander wiederholt. Auf Wörter, die den Schülern neu sind, oder deren Aussprache von der allgemeinen Regel abweicht, wird dabei besonders hingewiesen. In den oberen Klassen, wo die Schüler bereits ein umfassenderes Sprachmaterial beherrschen und sich schon einigermaßen an die eigenartige englische Artikulation gewöhnt haben, kann der Lehrer zum erstmaligen Lesen auch gleich einen der Schüler, am zweckmässigsten einen der besseren, auffordern, aber auch in diesem Falle wird er nicht umhin können, auf Wörter mit besonderer Aussprache ausdrücklich aufmerksam zu machen, um mögliche Fehler zu verhüten. Gut ist es, wenn sich der Lehrer über die Anwendung gewisser Aussprachebezeichnungen mit den Schülern verständigt, vor allem wird er darauf halten, dass der Wortton in längeren Wörtern entweder im Buche selbst oder im Hefte notiert wird. Recht hinderlich ist allerdings, dass man in deutschen Schulen bisher noch nicht zu einem einheitlichen Verfahren in der Bezeichnung der Aussprache gelangt ist. Unter den obwaltenden Umständen thut man am besten, sich der Bezeichnung anzuschliessen, die in dem eingeführten Lehrbuch angewendet ist. Dabei ist freilich nicht ausgeschlossen, dass die Schriftstellerausgaben oder die Wörterverzeichnisse, die sich in den Händen der Schüler befinden, die Aussprache wieder anders bezeichnen. Ist an einer Anstalt der englische Unterricht auf zwei Lehrer verteilt, so ist es unerlässlich, dass sich diese über eine gleichheitliche Bezeichnung verständigen.

43. Sprachliche und sachliche Erklärung. Sind die Schüler in den Stand gesetzt, den Text richtig zu lesen, so erklärt der Lehrer, nicht dogmatisch vortragend, sondern, soweit nur immer möglich, in Anknüpfung an Bekanntes den Schüler zur selbstthätigen Erkenntnis des Neuen und Unbekannten hinleitend, die Bedeutung neu auftretender Wörter, technischer Ausdrücke, ungewohnter Satzfügungen und idiomatischer Wendungen. Diese Erklärung muss möglichst kurz sein und darf nicht mehr bieten, als das Verständnis der Stelle erfordert. Denn die Lektüre ist nicht dazu da, um lange grammatische Exkurse oder etwa die Wiederholung grammatischer Regeln daran zu knüpfen. Ferner muss die Erklärung nicht bloss eine sprachliche, sondern auch eine sachliche sein. Es kommen in der Lektüre eine Menge Ausdrücke vor, die sich auf das staatliche,

kirchliche und gesellschaftliche Leben, auf Einrichtungen des Hauses, auf Sitten und Gewohnheiten der verschiedenen Bevölkerungsklassen beziehen. Sie alle bedürfen einer genauen Erklärung, damit sich die Schüler eine richtige Vorstellung von ihrer Bedeutung machen. Ausdrücke wie *Parliament, House of Lords, House of Commons, bill, act, statute, to return a member of Parliament, shire, sheriff, the Established Church, Episcopacy, Episcopalian, Presbyterian, Dissenter* u. v. a. erfordern unbedingt erklärende Besprechung, welche mit Nutzen Einrichtungen und Verhältnisse, wie sie in Deutschland oder in Frankreich bestehen, zur Vergleichung heranziehen kann.

Bei der poetischen Lektüre bedarf auch der Versbau der Erklärung. Darüber, dass auf Mittelschulen die Verslehre nicht systematisch, als ein besonderer Teil des fremdsprachlichen Unterrichts, sondern nur im Anschluss an die Lektüre zu behandeln ist, besteht wohl nirgends ein Zweifel. Auch dürfte es genügen, bei den Gedichten, die gelesen und etwa auch memoriert werden, auf den rhythmischen Charakter der Verse, — jambisch oder trochäisch, daktylisch oder anapästisch —, auf die Zahl der Hebungen, den Bau der Strophen und die Art des Reims in aller Kürze und mit Beiseitelassung gelehrter Ausdrücke hinzuweisen. Dies um so mehr, als der englische Versbau nach seinem Wesen und Charakter dem deutschen entspricht. Bei der Lektüre von Shakspeare und Milton wird es allerdings nötig sein, über den sogenannten *blank verse*, bei der Lektüre von Byrons *Childe Harold* über den Bau der Spenserstrophe etwas eingehender zu sprechen. Doch wird die Mittelschule auch bei den Werken dieser Dichter nicht mehr zu bieten haben, als was zum richtigen Vortrag derselben nötig erscheint.

44. Übersetzung ins Deutsche. Erst wenn alle zum Verständnis der behandelten Stelle notwendigen Erläuterungen sprachlicher und sachlicher Natur gegeben worden sind, kann zur Übersetzung ins Deutsche geschritten werden. Diese wird desto glatter von statten gehen, je sorgfältiger die vorangehende Erklärung war. Doch ist es bei schwierigeren und in der Ausdrucksweise vom Deutschen erheblich abweichenden Sätzen ratsam, zunächst eine wörtliche Übersetzung zu verlangen. Diese lässt erkennen, ob der Schüler von jedem einzelnen Wort richtig und genau Bescheid zu geben weiss, sie verhindert, dass er sich mit oberflächlichem Raten zu behelfen sucht, und bringt ihm die Verschiedenheit zwischen englischer und deutscher Ausdrucksweise klarer zum Bewusstsein. Auf die wörtliche Übersetzung hat dann die Umwandlung in gutes Deutsch zu folgen. Auf der Forderung, dass jeder, auch der unbedeutendste Satz, in gutes, reines Deutsch übersetzt werden muss, ist strenge zu bestehen. Die Schüler müssen ferner daran gewöhnt werden, gewisse Eigentümlichkeiten der englischen Ausdrucksweise bei der Übersetzung ins Deutsche zu beachten. Es besteht z. B. im Englischen die Neigung, die Sätze nacheinander mit dem Subjekt zu beginnen. Im Deutschen würde dies als eine unerträgliche Eintönigkeit erscheinen. Im englischen Nebensatz wird das Fürwort *he, she* etc. von der Konjunktion sehr häufig durch ziemlich umfangreiche Satzglieder getrennt, da es sich proklitisch an das Zeitwort anlehnt, im Deutschen dagegen schliesst es sich enklitisch an die Kon-

junktion an und darf von derselben nicht getrennt werden: dass er, wenn er u. s. w. Ebenso darf z. B. in den Sätzen *He put his hand in his pocket. I wonder where he is. I am anxious to see you.* — *his* nicht mit „sein“, *I wonder* nicht mit „ich wundere mich“, *anxious* nicht mit „ängstlich“ übersetzt werden.

45. Notwendigkeit der Übersetzung ins Deutsche. Man könnte nun einwenden, die Herstellung einer guten Übersetzung ins Deutsche sei nicht sowohl Aufgabe des englischen, als vielmehr des deutschen Unterrichts; es genüge daher, wenn der Schüler nur den Sinn einer Stelle richtig verstanden habe, wenn er ihn auch nicht sofort in mustergültiger deutscher Form wiederzugeben vermöge. Komme doch auch ein guter Kenner der englischen und der deutschen Sprache beim Lesen eines englischen Buches häufig in den Fall, den Sinn einer Stelle sehr wohl zu verstehen, ohne einen treffenden und ganz entsprechenden deutschen Ausdruck dafür im Augenblick zur Verfügung zu haben. Das Auffinden einer guten Übersetzung koste daher oft unverhältnismässig viel Zeit, und diese gehe dann für den eigentlichen Zweck des Unterrichts verloren. Ja es wird behauptet, dass das Herübersetzen der englischen Form in die deutsche der unmittelbaren Aneignung der ersteren schade und die Entwicklung des Sprachgefühls hindere. Diese Bedenken, die von den Vertretern der direkten Methode erhoben werden,¹⁾ verdienen volle Beachtung. Denn die Aufgabe des englischen Unterrichts ist ja nicht, Deutsch zu lehren, sondern Englisch. Allein der englische Unterricht soll doch, wie jeder andere, in dem Lehrplan der Schule nicht isoliert stehen. Wie er durch den übrigen Sprachunterricht unterstützt wird, so darf er auch seinerseits zur Förderung des deutschen Unterrichts beitragen, selbst wenn dadurch ein Teil der für ihn bestimmten Zeit in Anspruch genommen würde. Die Pflege der Muttersprache muss in deutschen Schulen eine gemeinsame Aufgabe aller Unterrichtsfächer sein; und ihr darf sich daher auch der fremdsprachliche Unterricht nicht entziehen. Sodann ist erst noch die Frage, ob eine gute Übersetzung ins Deutsche nicht dem Zweck des englischen Unterrichts zu gute kommt. Mit Recht hat man gesagt, eine gute Übersetzung sei die beste Erklärung. Allerdings darf auf die Übersetzung nicht zu viel Zeit verwendet werden. Dies lässt sich aber verhüten, wenn der Lehrer auf die Lektüre sich so vorbereitet, dass er in der Lage ist, dem Schüler, der vergebens nach dem richtigen Ausdruck suchen sollte, darauf zu helfen. Und endlich sollte man doch meinen, dass die Aneignung der englischen Ausdrucksformen durch eine gute Übersetzung ins Deutsche keineswegs beeinträchtigt werde. Denn gerade durch diese wird dem Schüler die Verschiedenheit zwischen englischem und deutschem Ausdruck zum Bewusstsein gebracht, und durch die Vergleichung der beiden Sprachen wird gerade das Abweichende der fremden Sprache besser und deutlicher erkannt und das Gefühl für das ihr Eigentümliche, mit anderen Worten, das Sprachgefühl erst recht geweckt und gestärkt.

¹⁾ Z. B. BIERBAUM a. a. O. S. 61.

46. Lektüre ohne Übersetzung ins Deutsche. In neuerer Zeit ist der Vorschlag gemacht und da und dort auch ausgeführt worden, bei der Lektüre die Übersetzung ins Deutsche wegzulassen und den Inhalt des Textes durch passende Erklärungen und Fragen in der fremden Sprache den Schülern zu vermitteln.¹⁾ Dieses Verfahren ist nicht nur für die lebenden fremden Sprachen, sondern auch für das Lateinische empfohlen worden.²⁾ Über die im englischen Unterricht mit demselben erzielten guten Erfolge hat sich Klinghardt wiederholt ausgesprochen, und zwar unter wärmster Empfehlung der von ihm selbst angewandten Methode. Voraussetzung derselben ist nun zweifellos, dass die Schüler im Stande sein müssen, die in der fremden Sprache an sie gerichteten Fragen zu verstehen und in der fremden Sprache zu beantworten. Die Fragen sollen allerdings so gestellt werden, dass die Schüler die dazu passende Antwort im Texte finden können. Allein dies lässt sich schwerlich durchführen, und bei der Erklärung wird der Lehrer sehr oft Ausdrücke anwenden müssen, die den Schülern nicht bekannt sind. Die Bedeutung der vorkommenden Wörter muss den Schülern bekannt sein; wenn diese nun ohne Zuhilfenahme der Muttersprache angegeben werden soll, so kann sich der Lehrer allenfalls durch Synonyma, durch Umschreibung oder im Notfalle durch Geberden helfen. Wie aber dann, wenn den Schülern auch die Synonyma unbekannt oder die Umschreibungen unverständlich sind? Diese Schwierigkeit besteht schon bei einfachen und leichten Texten, sie wird aber noch grösser bei solchen, welche in sprachlicher und sachlicher Hinsicht eingehender Erklärung bedürfen. Die englische Sprache ist ja infolge ihrer zahlreichen Anklänge an das Deutsche und Französische leichter zu verstehen als eine andere, zumal wenn man die Worte gedruckt vor sich sieht; und wenn das Verfahren ohne deutsche Erklärung und Übersetzung angewendet werden soll, so kann es gerade bei der englischen Lektüre noch am ersten geschehen. Klinghardt hat es auch thatsächlich durchgeführt und den Beweis geliefert, dass es durchführbar ist. Aber man hat bei seinen Darlegungen doch den Eindruck, dass es sich dabei um die Durchführung eines Kunststücks handelt, zu dessen Gelingen eine aussergewöhnliche Kunst des Lehrers erforderlich ist, dass er sich die Arbeit durch den fast vollständigen Verzicht auf jegliches deutsche Wort³⁾ ganz unnötig erschwerte, und dass er auch an die Schüler Anforderungen stellte, die nicht unter allen Umständen aufrecht zu erhalten sind. Es ist endlich zu befürchten, dass bei dieser Behandlung der Lektüre die Ausprägung der einzelnen Sätze und Gedanken nicht mit der Klarheit und Schärfe aufgefasst wird, zumal von den schwächeren Schülern, wie es durch Vermittlung einer möglichst genauen und getreuen Übersetzung ins Deutsche der Fall ist. Gleichwohl ist das Verfahren keineswegs gänzlich von der Hand zu weisen. Auf den höheren Stufen des Unterrichts und

¹⁾ KLINGHARDT, Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode. S. 96 ff.

²⁾ KRASSNIG, Ist das Übersetzen für den erfolgreichen Betrieb der klass. Lektüre unentbehrlich? Lehrgänge und Lehrproben, Heft

33, S. 87 ff.

³⁾ Nach BIERBAUM (a. a. O. S. 66) wird und soll der fremdsprachliche Unterricht von dem Mittel der Übersetzung stets Gebrauch machen, wenn es geboten ist.

bei einem leichten Text mag es mit gutem Erfolg angewendet werden, namentlich behufs Kontrolle einer etwaigen Privatilektüre.

47. Aneignung des Inhalts. Ist ein Abschnitt der Lektüre sprachlich und sachlich erklärt und aufs sorgfältigste übersetzt, so ist immer noch ein sehr wichtiger Teil der Aufgabe des Lehrers unerfüllt, die Aneignung des Inhalts. Denn die Aufgabe der Lektüre, auch der fremdsprachlichen, geht über die Bewältigung der Form hinaus. Sie soll nicht nur sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern auch sachliche Belehrung, sie soll inhaltlich bieten, was Geist und Gemüt anregt und erhebt. Es ist daher keineswegs genügend, Satz für Satz, Kapitel um Kapitel durchzunehmen, über dem Einzelnen darf der Zusammenhang des Ganzen, das Verhältnis der Teile unter einander und die Beziehungen derselben zum Ganzen nicht ausser acht gelassen werden. Dies ist namentlich dann notwendig, wenn grössere zusammenhängende Werke, wie eine geschichtliche Darstellung von Macaulay oder ein Drama von Shakspeare, den Gegenstand der Lektüre bilden. Zu diesem Zwecke sind zusammenfassende Besprechungen des Gelesenen nicht zu entbehren. Bei kleineren Erzählungen und Schilderungen, deren Inhalt leichtverständlich ist, kann diese Besprechung gleich in englischer Sprache vorgenommen werden. Bei grösseren und schwierigeren Werken ist es ratsam, den Inhalt erst in deutscher Sprache zusammenzufassen, um sich zu vergewissern, dass alle, auch die schwächeren Schüler der Klasse, ihn richtig aufgefasst und sicher angeeignet haben. Ist dies geschehen, so erfolgt abermalige Besprechung in englischer Sprache. Es ist hiebei ratsam, von jedem Abschnitt, bei einem Drama von jeder Szene, eine kurze Inhaltsangabe in englischer Sprache in das Notizheft eintragen zu lassen, jedesmal wenn der Abschnitt oder die Szene nach allen Richtungen erklärt und besprochen worden ist, und dies das ganze Schuljahr gleichmässig fortzusetzen. Anfangs wird der Umfang des zu besprechenden Stoffes bescheiden sein, so dass die Wiederholung sich auf den Anfang oder den Schluss der Stunde beschränken kann. Bald aber wächst der Stoff zu solchem Umfange, dass eine gründliche Besprechung und Wiederholung ganze Stunden in Anspruch nimmt. Für solche umfangreichere Wiederholung dient den Schülern der im Laufe des Schuljahres nach und nach angefertigte Auszug als Leitfaden. Der Lehrer muss dagegen frei das Ganze beherrschen, unter Umständen sich auf diese Wiederholung vorbereiten. Seine Fragen werden sich dabei nicht mehr an die sprachliche Form des Textes halten, so dass nichts mehr darauf ankommt, ob die Schüler das Buch offen oder geschlossen vor sich haben. Diese freien Besprechungen eines wertvollen Inhalts sind weitaus der beste Teil und die Blüte des Unterrichts. Und Sweet¹⁾ hat gar sehr recht, wenn er bemerkt, dass sie auch deshalb heilsam und empfehlenswert sind, weil sie den Augen der Schüler auszuruhen gestatten.

¹⁾ a. a. O. S. 593 Anm. Viva-voce instruction is too much neglected in teaching languages. If it were made more general,

short-sight, that scourge of over-educated communities, might be almost eradicated.

48. Pflege der Lesefertigkeit. Ein Punkt möge schliesslich noch zur Erwägung und Beherzigung empfohlen werden. Lektüre bedeutet auf Deutsch „Lesen“. Das Lesen aber, d. h. die Lesefertigkeit, darf bei allem Erklären, Übersetzen und Wiederholen nicht vergessen werden. Es erwächst daher dem Lehrer die Pflicht, nicht nur die einzelnen Sätze, sondern auch grössere Abschnitte regelmässig vorzulesen und von den Schülern vorlesen zu lassen. Es handelt sich dabei um eine mechanische und um eine so zu sagen geistige Lesefertigkeit. Bei der ersteren kommt es hauptsächlich darauf an, dass alle einzelnen Laute im Satzzusammenhang richtig gebildet und hervorgebracht werden, bei der letzteren hat der Schüler überdies zu zeigen, dass er auch den Sinn richtig erfasst hat. Für die Erwerbung einer gleichmässigen mechanischen Lesefertigkeit durch alle Schüler der Klasse hat sich das silbenweise Lesen, d. h. das Lesen mit Trennung der einzelnen Silben, im Leseunterricht der Volksschule als ein treffliches Mittel bewährt. Diese Art zu lesen, wenn sie auch nicht immer angewendet zu werden braucht, wird auch für das Lesen in der fremden Sprache auf den Unterstufen sehr gute Dienste leisten.¹⁾ Auf den folgenden Stufen des Unterrichts ist dann ein Lesen zu üben, welches erkennen lässt, dass die Schüler auch den Inhalt der Lektüre vollständig erfasst haben. Als ein gutes Mittel, alle Schüler gleichzeitig im Lesen zu üben und zugleich an lautes Sprechen zu gewöhnen, ist endlich auch gemeinsames Lesen sowie das Recitieren auswendig gelernter Stücke im Chore zu empfehlen.

V. Wortschatz.

49. Pflege des Wortschatzes. Ein Haupterfordernis zum Verständnis der Schriftwerke einer fremden Sprache und zur praktischen Handhabung der letzteren ist der Besitz eines möglichst umfangreichen Wortschatzes. Der fremdsprachliche Unterricht hat daher die Aufgabe, auf allen Stufen dieses Ziel anzustreben und den Schüler mit einem möglichst reichen und stets zur Verwendung bereiten Vorrat an Wörtern und Wendungen auszustatten. Bei den Wörtern kommt es nun aber nicht bloss darauf an, ihre Bedeutung und Anwendung gegenüber dem entsprechenden deutschen, sondern auch ihr Bedeutungsgebiet gegenüber dem benachbarter englischer Wörter zu kennen. Das Wort *place* entspricht in Bezug auf seine äussere Form dem deutschen Wort Platz. Aber hinsichtlich der Bedeutung und Anwendung deckt sich das englische Wort keineswegs mit dem deutschen. Nehmen Sie Platz! heisst *take a seat* oder *sit down*! Es ist Platz genug vorhanden heisst *there is plenty of room*; an erster Stelle *in the first place*; stattfinden *to take place*. Und das Verhältnis zwischen *place* und Platz wiederholt sich bei tausend anderen Wörtern. Aber auch innerhalb der englischen Sprache gibt es viele Wörter, die hinsichtlich ihrer Bedeutung zwar einander benachbart, deren Bedeutungsgebiete aber doch scharf gegen einander abgegrenzt sind, wie z. B. *to say* und *to tell*,

¹⁾ Vgl. BIERBAUM a. a. O. S. 140.

to go und *to walk*, *to hold* und *to keep* u. v. a. Dazu kommt aber noch, dass die englische Sprache durch die Aufnahme einer ungeheuren Masse französischer Elemente einen so grossen Reichtum an Synonymen aufzuweisen hat, wie nicht leicht eine andere Sprache. Es gilt daher, nicht bloss von den Wortformen, sondern auch von dem Umfang der Wortbedeutungen, wie er durch den Sprachgebrauch festgesetzt und abgegrenzt ist, genaue Kenntnis zu erlangen. Wie nun aber die Begriffe in den Wortformen ihr äusseres Gepräge erhalten haben, so haben auch die Gedanken vielfach ihre eigentümliche feststehende Form angenommen. Diese lehrt zwar die Grammatik, insbesondere die Syntax, kennen, aber doch nur, insoweit sie allen Gedanken gemeinsam ist. Wie aber jeder einzelne Gedanke in der Sprache sich gestaltet, dies zu zeigen ist nicht Sache der Grammatik, sondern der Phraseologie. Der Schüler hat also die weitere Aufgabe, sich einen möglichst grossen Vorrat von idiomatischen Ausdrücken, an welchen namentlich die englische Umgangssprache überaus reich ist, anzueignen.

50. Quellen des Wortschatzes. Aus welchen Quellen schöpft nun der Schüler seinen Wortschatz? Die Antwort auf diese Frage ergibt sich aus dem Bisherigen von selbst. Den Grundstock bilden diejenigen Wörter, welche er in der Lehre von der Aussprache kennen gelernt hat. Dazu kommt sodann die grosse Masse von Wörtern und Wendungen, die ihm aus der Grammatik und den daran geknüpften Übungen und noch mehr aus der Lektüre, die vom dritten Jahre an eine beherrschende Stellung im Unterricht einnimmt, unaufhörlich zufließen. Daneben gibt es eine namhafte Anzahl von Hilfsbüchern, welche speziell der Aneignung eines entsprechenden Wortschatzes oder der Erklärung sinnverwandter Wörter zu dienen bestimmt sind, Vokabularien, Phraseologien und synonymische Wörterbücher. Diese besonderen Hilfsmittel sind recht nützlich und empfehlenswert als Ergänzung des durch Grammatik und Lektüre gebotenen Sprachgutes. Wird aber die letztere so gewählt, dass die Schüler im Laufe des Unterrichts, teils durch einzelne Schriftsteller, teils durch ein Lesebuch mit mannigfaltigem Inhalt, in die verschiedenen Gebiete der Sprache eingeführt werden, so können Vokabularien und Phraseologien füglich entbehrt werden. Dies gilt in noch höherem Masse von den synonymischen Hilfsbüchern. Belehrung über die Bedeutung sinnverwandter Wörter hat der Lehrer gelegentlich zu erteilen, wo dieselben in der Lektüre zusammentreffen, oder wo beim Übersetzen in das Englische wie bei der Abfassung eines englischen Aufsatzes unter zwei oder mehreren inhaltlich verwandten Wörtern die Wahl zu treffen ist. Während des Unterrichts ist also ein besonderes Hilfsbuch für die Synonyma entbehrlich, ja sogar störend. Damit aber die Schüler bei häuslichen Arbeiten sich Rats erholen können, ist es gut, dem grammatischen Lehrbuch, das sie ja in keinem Falle entbehren können, an Ort und Stelle die Begriffsbestimmung der gebräuchlichsten Synonyma beizufügen. Die synonymischen Wörterbücher enthalten endlich auch manches, was für die Praxis der Schule keineswegs notwendig ist, und auch nicht wenige Unterscheidungen, an welche sich die Praxis der Schriftsteller durchaus nicht immer hält.

51. Mittel zur Aneignung. Eine weitere, nicht unwichtige Frage ist die, durch welche Mittel die Auffassung und Einprägung der Wörter erleichtert und gesichert werden kann. Nun aber enthält das Englische als Schwestersprache des Deutschen eine grosse Zahl von Wörtern, bei denen weder das Verständnis noch das Gedächtnis der Schüler einer Unterstützung bedarf. Wörter, wie *father, mother, brother, to go, to sing, to have* u. v. a. der Art, versteht und behält er ohne weitere Beihilfe. Hat er überdies zuvor Französisch gelernt, so wird er sich auch mit leichter Mühe solche Wörter aneignen und einprägen, die ohne durchgreifende Änderung ihrer Form aus der französischen in die englische Sprache übergegangen sind. Dagegen enthält diese auch wieder sehr viele Wörter, für welche eine Anknüpfung an die deutsche oder französische Sprache nicht angeht, weil ihr Ursprung nicht bekannt ist, oder weil in dem Wissen des Schülers die vorhandenen Anknüpfungspunkte nicht vorausgesetzt werden dürfen. In der Mitte zwischen diesen zwei Klassen von Wörtern stehen diejenigen, bei welchen die Beziehung zur deutschen oder französischen Sprache zwar nicht so klar und deutlich vor Augen liegt wie bei den zuerst genannten, aber durch eine kurze Erklärung leicht hergestellt werden kann, wie z. B. *county, country* u. v. a. Es gibt also eine grosse Anzahl von Wörtern im Englischen, die sich nicht so von selbst einprägen, wie *father* und *mother*, sondern recht eigentlich gelernt werden müssen. Dieses Lernen wird nun zunächst durch planmässiges Wiederholen unterstützt. Eigentlich freilich bedeutet dies letztere nichts anderes als ein fortgesetztes Lernen. Denn das bewusste wie das unbewusste Lernen geht ja doch nur in der Weise vor sich, dass dieselben Vorstellungen in kürzeren oder längeren Zwischenpausen im Geiste hervorgerufen werden. Wie man durch wiederholte Schläge den Nagel immer tiefer in das Holz, den Pfahl in den Boden hineintreibt, so werden auch einzelne Wörter wie ganze Sätze und Satzreihen durch stete Wiederholung dem Gedächtnis eingeprägt. Die Erfahrung lehrt, dass durch dieses Wiederholen, bei welchem vielfach ohne jede Mitwirkung des Verstandes oder der Phantasie lediglich Wortgebilde reproduziert werden, oft eine erstaunliche Masse von Stoff dem Gedächtnis eingeprägt wird, und zwar nicht immer, aber doch sehr häufig mit der nachhaltigsten Wirkung. Man mag diese Art des Lernens zulassen für Kinder, deren Verstand für eine geistige Auffassung des zu Lernenden noch nicht reif ist, oder für Dinge, die nur gedächtnismässig angeeignet werden können, wie in der Sprache viele Wörter und Formen. Gleichwohl hat das bloss gedächtnismässige Lernen nicht nur etwas Einseitiges, sondern auch etwas Unwürdiges; es erinnert sehr an den Pfahl, der in den Boden gerammt wird. In dem Alter aber, in welchem zur Zeit in den Mittelschulen Englisch gelernt wird, muss auch bei dem Aneignen und Einprägen der Wörter der Verstand mitreden, so weit es irgend möglich ist. Dies geschieht aber, wenn die Wörter im Zusammenhang des Gedankens oder Satzes aufgefasst und gelernt werden, und wenn, so weit es angeht, das Neue und Fremde an das Bisherige und Bekannte angeknüpft wird. Die Anknüpfungspunkte können dabei in der deutschen Muttersprache oder im Französischen, im

Lateinischen und Griechischen, oder endlich im Englischen selbst gegeben sein.

52. Der Satzzusammenhang. Voraussetzung für das richtige Verständnis eines Satzganzen und des in demselben ausgesprochenen Gedankens ist das Verständnis der einzelnen Teile, bei einem fremdsprachlichen Texte die Kenntnis der Bedeutung der einzelnen Wörter. Wer die Bedeutung der Wörter nicht kennt, kann auch den Inhalt des Satzes nicht verstehen. Indes besteht zwischen dem Ganzen und den einzelnen Teilen eine Art Wechselwirkung, so dass diese letzteren durch das Ganze, dessen Erkenntnis sie vermitteln, ihrerseits in eine hellere Beleuchtung gerückt werden. Nun gibt es ja viele Wörter, die auch ausserhalb des Satzzusammenhangs leicht verstanden und behalten werden, wie *father* und *mother*, *house* und *garden* u. v. a. Sehr viele andere, und insbesondere die oft vieldeutigen Zeitwörter, wie *to get*, *to put*, *to attend*, *to take* u. s. w., die bald in transitivem, bald in intransitivem Sinn gebraucht werden, erhalten erst durch den Zusammenhang des Satzes, in dem sie vorkommen, ihr volles Licht. Wenn die Wörter den Ausdruck für Gegenstände, Begriffe und Vorstellungen bilden, für welche dem Lernenden ein lebhaftes Interesse innewohnt oder durch die Lektüre eingeflösst wird, wenn sie als Teile eines organischen Ganzen mit diesem selbst verständnisvoll aufgefasst und auf diese Weise zugleich mit den Vorstellungen und Gedanken, deren Träger sie sind, in das Innere des Bewusstseins eindringen, sollten sie dann nicht auch im Gedächtnis feste Wurzeln schlagen? Freilich muss eben auch die Lektüre darnach angethan sein, Geist und Gemüt kräftig anzurühren; Beschreibungen, die aus trockenen Aufzählungen von Gegenständen bestehen, und denen man schon von weitem anmerkt, dass sie den einzigen Zweck haben, dem Schüler eine gewisse Gruppe von Wörtern zum Lernen aufzutischen, können diese Wirkung nicht haben. Aber der Inhalt der anregendsten und fesselndsten Lektüre wird die gewünschte Wirkung auf das innere Leben der Schüler nicht ausüben, wenn er von diesen nicht von Anfang an mit ganzer Seele ergriffen, wenn er nur flüchtig abgemacht und nicht durch angemessene Behandlung, wie sie in dem Abschnitt über die Lektüre angedeutet ist, dem Geiste der Schüler eingeprägt und einverleibt wird. Und selbst in diesem Falle ist es unvermeidlich, dass die ersten Eindrücke durch die folgenden allmählich wieder, wenn auch nicht verwischt, so doch zurückgedrängt werden, und dass sich die Fäden des geistigen Zusammenhangs der Lektüre im Gedächtnisse nach und nach lockern und auflösen und nur einzelne Vorstellungen und Wörter zurückbleiben. Dazu kommt, dass oftmals Vorstellungen im Gedächtnisse haften, für welche die entsprechenden Wörter geschwunden sind, und dass andererseits Wörter behalten werden, die nicht mehr im Stande sind, die entsprechenden Vorstellungen hervorzurufen. Wie oft besinnen wir uns vergeblich auf den Namen einer Person, deren Bild uns lebendig vor der Seele steht! Wie oft sucht der Schüler für die lebhafteste Vorstellung eines Baumes oder eines Pferdes die entsprechenden englischen Wörter in allen Winkeln seines Gedächtnisses vergebens! Dagegen mag er von dem Satze *Raspberries, gooseberries, and currants have an agreeable taste* sämtliche Wörter behalten haben und doch nicht mehr

im stande sein, anzugeben, welche Art Beeren die verschiedenen Wörter bezeichnen. Angesichts solcher Beobachtungen wird man sich neben der Unterstützung, die der sachliche Zusammenhang dem Gedächtnisse zur Einprägung der Wörter gewährt, auch nach andern Hilfsmitteln und Stützen für dasselbe umsehen, und diese findet man in der etymologischen Erklärung.

53. Etymologische Erklärung. Wollte man sagen, die Etymologie gehöre nicht zur Aufgabe der Mittelschule, so wäre dies in dem Sinne richtig, dass Etymologie nicht als besondere Wissenschaft in der Mittelschule zu pflegen ist. Dies ist Sache der Hochschule. Dass aber die Mittelschule nicht nur berechtigt, sondern geradezu verpflichtet ist, im einzelnen Fall etymologische Erklärungen zu geben, kann keinem Zweifel unterliegen. Diese Pflicht findet in der allgemeinen didaktischen Forderung, dass das Neue an Bekanntes anzuknüpfen ist, ihre Begründung wie ihre Begrenzung. Sind in dem, was der Schüler bisher gelernt hat, Anknüpfungspunkte gegeben, welche die Aufnahme und das Verständnis des Neuen erleichtern können, so müssen sie, wie auf allen anderen Gebieten des Unterrichts, so auch auf dem lexikalischen benützt werden. Dagegen wäre es verfehlt, etymologische Erklärungen geben zu wollen, für welche in dem Wissen der Schüler keine Anknüpfungspunkte vorhanden sind. Die preussischen Lehrpläne sprechen sich hierüber folgendermassen aus: „Die Ergebnisse der geschichtlichen Sprachforschung sind mit Vorsicht und nur soweit heranzuziehen, als durch dieselben im Anschluss an Gelerntes das Verständnis von Formen, Regeln oder Wortbildungen erleichtert wird. An lateinlosen Schulen ist eine solche Heranziehung zu unterlassen.“

In welchem Falle etymologische Erklärung eintreten soll und darf, ist hier ganz bestimmt durch die Worte „im Anschluss an Gelerntes“ ausgesprochen. Bei dem Zusatz bezüglich der lateinlosen Schulen scheint jedoch mehr an das Französische als an das Englische gedacht zu sein. Da das erstere zum grössten Teile auf dem Lateinischen beruht, so ist ein Zurückgehen auf dieses bei Schülern lateinloser Schulen nicht möglich. Dagegen wird es doch gestattet sein, bei französischen Wörtern, die germanischen Ursprungs sind, auf die entsprechenden deutschen Wörter hinzuweisen, z. B. bei *Guillaume*; *nord*, *sud*, *est*, *ouest*; *guerre* = Wehr; *garder un malade* = einen Kranken warten. Dass man bei *équipage* ursprünglich nicht an Wagen und Pferde zu denken hat, sondern an die Ausrüstung eines Schiffes, kann man auch in lateinlosen Schulen sehr einfach durch den Hinweis auf die Herkunft des Wortes von der alten Form *skip* darlegen, wobei die Schüler mit Vergnügen vernehmen, dass der westfälische Schinken in seiner Heimat noch heute „Skinken“ genannt wird. Wenn sich nun bei dem Französischen auch in lateinlosen Schulen für etymologische Erklärungen manche Anknüpfungspunkte in dem Wissen der Schüler finden, so ist das in ungleich höherem Masse bei dem Englischen der Fall, dessen Wortschatz fast ausschliesslich auf deutschen oder, besser gesagt, germanischen und französischen Elementen beruht. Etymologische Erklärungen, selbstverständlich immer im Anschluss an Bekanntes oder

Gelerntes, sind hier also auch in lateinlosen Schulen nicht bloss gestattet, sondern sogar geboten.

54. Verhältniss englischer Wörter zu deutschen und französischen. Es gibt nun freilich in der englischen Sprache unzählige Wörter germanischen und französischen Ursprungs, deren Herkunft so klar zu Tage liegt, dass ein ausdrücklicher Hinweis auf dieselbe reine Zeitverschwendung wäre. Es gibt aber auch nicht wenige, bei denen eine kurze etymologische Erklärung ein helles Licht auf Form und Bedeutung wirft und zum Erfassen und Behalten derselben wesentlich beiträgt. Die Zusammenstellung von *care* und Karfreitag = Tag der Sorge, der Trauer erklärt das englische und deutsche Wort in gleicher Weise. Sie zeigt dem Schüler nebenbei, warum Karfreitag, als ein deutsches Wort, anders zu schreiben ist als das ursprünglich griechische Wort Charakter. Von der Notwendigkeit einer etymologischen Erklärung des Adjektivs *cunning*, das mit der Partizipialform *running* zusammenzustellen ist, war bereits die Rede. Das Wort *gospel* erklärt sich sehr einfach als *God's spell*, d. h. *the spell* oder *the narrative of God*, das Wort oder die Erzählung von Gott dem Heiland. Das englische *spell* erklärt dabei das deutsche Beispiel, d. h. das Wort, das zur Erläuterung beigefügt ist. Die aus dem Französischen stammenden Wörter *kerchief*, in der Zusammensetzung *handkerchief*, und *curfew* erklären sich sehr leicht und einfach, indem man den Schüler auf die französischen Ausdrücke *couvre-chef* und *couvre-feu* hinleitet. Bei dem ersteren zeigt sich nebenbei, dass das französische *chef* ursprünglich Haupt im eigentlichen Sinne oder Kopf bedeutete. Bei dem Worte *Parliament* ist der Schüler daran zu erinnern, dass es von dem französischen Zeitwort *parler* abgeleitet ist und eigentlich nichts weiter als „Besprechung“ bedeutet, und dass also die berühmteste Einrichtung des englischen Staatslebens einen französischen Namen trägt.

55. Englische Wortgruppen. Wie man englische Wortformen vielfach zu den entsprechenden deutschen und französischen in Beziehung setzen wird, um die Erkenntnis derselben tiefer und fester zu begründen, so ist es auch sehr empfehlenswert, englische Wörter untereinander in Beziehung zu setzen, indem man verschiedene Formen desselben Stammes oder ein Stammwort und dessen Ableitungen und Zusammensetzungen von den Schülern zusammenstellen lässt. Natürlich können dabei nur solche Formen in Betracht kommen, welche diesen bereits bekannt sind. In den Darstellungen aus der englischen Geschichte oder Geographie kommt das Wort *shire* häufig vor. Zur Erklärung desselben kann man nun die Wörter *to shear*, *share* und *shore* heranziehen; *to shear* = scheren, schneiden; *share* = 1. Abschnitt, Teil, Anteil; 2. Pflug-schar zum Schneiden des Ackerbodens; *shore* = Ufer, durch welches Wasser und Land geschnitten oder getrennt wird; *shire* = Abschnitt eines Landes, Gau, Grafschaft. An das letztere kann man die Zusammensetzung *sheriff* anknüpfen, die Bezeichnung des Beamten, der dem *shire* vorgesetzt ist, ganz entsprechend dem deutschen Wort Gaugraf. Wenn man dabei auch nicht auf das alte Wort *gerêva* zurückgeht, das die Schüler nicht kennen und nicht zu kennen brauchen, so kann man doch bemerken, dass die Silbe *riff* dem

deutschen Ge-raf entspricht, und dass im Englischen die Vorsilbe *ge*, im Deutschen aber nur der Vokal *e* ausgefallen ist. Bei der Erklärung des Adverbs *perhaps* wird man nicht umhin können, auf das sonst nicht gebräuchliche Hauptwort *hap* aufmerksam zu machen, das hier in der Pluralform mit der lateinischen Präposition *per* verbunden ist. Es fällt den Schülern nicht schwer, zu diesem Stammwort eine ganze Reihe von Ableitungsformen zu finden: *happy, happily, unhappy, unhappily, happiness, to happen*. Merkt man sich diese Wörter in ihrer Vereinigung, so ist es ebenso schwer, sie zu vergessen, wie in der bekannten Parabel, die sieben zusammengebundenen Stäbe zu brechen. Zugleich gewinnen die Schüler durch die Betrachtung der zu natürlichen Gruppen vereinigten Wortformen ein klareres Verständnis für deren Inhalt und einen Einblick in das Leben der Sprache, wie es sich in der Wortschöpfung äussert.

56. Bedeutungsentwicklung englischer Wörter. Wenn innerhalb einer Gruppe zusammengehöriger Wörter die Unterscheidung von Stammform und abgeleiteten Formen geboten erscheint, so gilt das in gleichem Masse von der Unterscheidung der Grundbedeutung und der abgeleiteten Bedeutungen innerhalb eines einzelnen Wortes. In der Lektüre erscheinen die Wörter der Natur der Sache nach keineswegs immer in ihrer Grundbedeutung, wenn diese auch überall mehr oder weniger hindurchschimmert. Daher ist es unerlässlich, dass der Lehrer von jedem neu auftretenden Wort die Grundbedeutung angibt und die besondere Bedeutung, in der es an der betreffenden Stelle vorkommt, daraus entwickelt oder wo möglich entwickeln lässt. So müssen die Schüler lernen, dass die Partikel *but*, die als Präposition und noch öfter als Konjunktion Verwendung findet, ursprünglich „ausser“ bedeutet. Halten sie daran fest, so werden sie alle Verbindungen, in denen diese Partikel eine Rolle spielt, leicht verstehen. Die zahlreichen Bedeutungsschattierungen, welche das Zeitwort *to get* annimmt, werden sie ohne Mühe auffinden, wenn sie sich die zwei Grundbedeutungen desselben, 1. erlangen in transitivem Sinn, und 2. gelangen, in intransitivem Sinn, stets gegenwärtig halten. Endlich werden sie die verschiedenen Bedeutungen des Hauptwortes *board* leicht erkennen und behalten, wenn sie stets auf die Grundbedeutung desselben = Brett, Tafel, zurückgehen. Diese erscheint zunächst in den Ausdrücken *a board and men* = Spielbrett mit den dazu gehörigen Steinen oder Figuren, *the board of a ship* = Bord eines Schiffes, *blackboard* = Schulwandtafel, *cupboard* = Tisch zum Aufstellen der Becher und Gläser, Büffet, Schrank. *Board* bedeutet ferner das, was auf den Tisch kommt, die Kost, (dazu gehören die Ausdrücke *boarder, boarding-house, boarding and lodging*,) dann aber auch die Personen, welche an einem Tische Platz nehmen, das Gericht, die Behörde, das Kollegium, den Ausschuss, z. B. *the board of customs* das Steueramt, *the board of education* die Unterrichtsbehörde.

57. Idiomatiche Wendungen. Wie die einzelnen Wörter, so werden auch die dem Englischen eigentümlichen Wendungen, die sogenannten Anglizismen, aus der Grammatik und aus der Lektüre geschöpft. Während man aber bei jenen vielfach an Bekanntes anknüpfen und das Neue durch etymologische Erklärung und Vergleichung dem Lernenden näher bringen

und seinem Gedächtnisse einprägen kann, ist dieses bei den Anglizismen nicht möglich. Dass man beispielsweise im Englischen sagt: *I have a house of my own*, statt: Ich habe ein eigenes Haus, wie es im Deutschen heisst, ist eine Thatsache, die man nicht weiter zu erklären vermag. Es bleibt hier nichts übrig, als die Thatsache einfach festzustellen, mit anderen Worten, den englischen Ausdruck zu lernen und zu merken.¹⁾ Doch lässt sich das Lernen und Merken von Anglizismen, wie von einzelnen Wörtern, dadurch unterstützen und erleichtern, dass man Gleichartiges und Verwandtes zusammennimmt, wie man verwandte Wortformen und Wortbedeutungen in Gruppen vereinigt. Für viele Anglizismen lassen sich gemeinsame Gesichtspunkte aufstellen; man kann bemerken, dass z. B. zahlreiche deutsche Adverbien im Englischen durch Zeitwörter ausgedrückt werden, hoffentlich durch *to hope*, zufällig durch *to happen*, oder dass die englische Sprache in Ausdrücken wie *I am hungry*, *I am sorry*, *I am pleased*, eine gewisse Vorliebe für die persönliche Konstruktion zeigt, während die deutsche in solchen Fällen die unpersönliche vorzieht. Andere Anglizismen schliessen sich durch irgend ein Stichwort an ein Kapitel der Grammatik an, z. B. an das Kapitel von den unregelmässigen Zeitwörtern, *to catch cold*, *to get a cold*, *to get by heart*, *to go for a walk*, *to keep railway-time*, an die Fragewörter, *What day is this?* *What is the time?* *What is the matter with you?*, an die unbestimmten Fürwörter, *all of us*, *another glass of wine*, *some more wine* u. s. w. Um aber auch durch den sachlichen Zusammenhang eine Unterstützung für das Gedächtnis zu gewinnen, ist es sehr nützlich, englisch abgefasste Gespräche über Gegenstände und Vorkommnisse des alltäglichen Lebens zu lesen, da die geschichtliche wie die poetische Lektüre für die Kenntniss der Umgangssprache nur geringe Ausbeute liefert.

VI. Übersetzen.

58. Übersetzung aus dem Dialekt in die Schriftsprache. Zwischen der Art und Weise, in welcher das Kind seine Muttersprache lernt, und dem Lernen einer fremden Sprache in der Schule bestehen manche Analogien. Gleichwohl wäre es irrig, hieraus die Schlussfolgerung abzuleiten, dass die fremden Sprachen in der Schule auf natürliche Weise, d. h. so zu lernen seien, wie das Kind die Muttersprache lernt.²⁾ Auch diese wird übrigens in ganz verschiedener Weise gelernt, in der Schule anders, als vor dem Eintritt in dieselbe, der in der Regel nach Vollendung des sechsten Lebensjahres erfolgt. Während die Muttersprache vor dem Eintritt in die Schule ausschliesslich durch das Ohr aufgenommen wurde, kommt in der

¹⁾ Such „idioms“ as „How do you do? I can't help it; Never mind“ are really on a level with simple words, and, like them, have to be learnt one by one, like the irregularities in the grammar. SWEET a. a. O. S. 586.

²⁾ The learning of a foreign language

is as unnatural a process as can be conceived. — The genuine natural method followed by nurses and children, and continued through life, is besides a very bad one, and by no means worthy of imitation, being unmethodical and wasteful. SWEET a. a. O. S. 596.

Schule die Aufnahme durch das Auge vermittelt des Lesens und Schreibens hinzu. Während das Kind vorher die Muttersprache in den meisten Fällen in der Form irgend eines Dialekts kennen lernte, wird es in der Schule mit der Schriftsprache bekannt gemacht. Während es sich bisher Wort- und Satzformen unbewusst aneignete und wie sie der Zufall ihm entgegenbrachte, beginnt in der Schule ein bewusstes, pflichtmässiges und nach bestimmtem Plane geordnetes Lernen. In dem Augenblick, wo das Kind in die Schule eintritt, beginnt das Übersetzen, nämlich das Übersetzen aus dem bisher ausschliesslich vernommenen und gebrauchten heimischen Dialekt in die Schriftsprache. Dass dieses Übersetzen oft seine grossen Schwierigkeiten hat, weiss jeder Lehrer. Die Macht der Mundart ist aber, und mit Recht, so gross, dass auch sprachlich gebildete Leute, die sich im gewöhnlichen Leben derselben bedienen, bei besonderen Anlässen in die Lage kommen, förmlich aus dem Dialekt in das Hochdeutsche zu übersetzen.

59. Macht der Muttersprache. Zwischen dem Erlernen der Muttersprache in den ersten Lebensjahren wie in der ersten Schulzeit und dem Erlernen einer fremden Sprache in den folgenden Schuljahren besteht ein weiterer sehr wesentlicher Unterschied. Das Kind, das seine Muttersprache lernt, gleicht einem noch unbeschriebenen Blatt. Dies gilt schon nicht mehr von dem Schüler, an den die erste fremde Sprache herantritt. Diese hat sich mit den sprachlichen Eindrücken abzufinden, welche der Schüler in den ersten neun oder zehn Jahren seines Lebens empfangen hat. Diese ersten Eindrücke sind, wie in anderen Dingen, so auf dem Gebiet des Denkens und Sprechens für das ganze folgende Leben entscheidend. Alles Vorstellen und Denken vollzieht sich daher in den Formen der Sprache, welche der Mensch im ersten Jahrzehnt seines Lebens sich angeeignet hat, d. h. in den Formen der Muttersprache. Ein alter Spruch lautet: Der Mensch ist das Mass aller Dinge. Ebenso kann man nun sagen: Die Muttersprache ist das Mass aller anderen Sprachen. An ihr misst man, mit ihr vergleicht man, durch sie lernt man alle anderen Sprachen. Alle fremden Sprachen suchen ihren Halt in der Muttersprache, die im Bewusstsein des Lernenden zuerst vorhanden ist. Und es ist daher eine ganz richtige, weil naturgemässe, Forderung der Didaktik, dass bei dem Lernen einer fremden Sprache an das Vorhandene, in diesem Falle an die Muttersprache, angeknüpft werden soll. Denn diese ist eine geistige Grossmacht, die sich nicht umgehen oder übergehen lässt, selbst wenn man Lust haben sollte, ihre Vermittlung nicht anzunehmen. Sie lebt und wirkt im Innern des Bewusstseins; und alles, was zu einem geistigen Besitztum des Menschen werden soll, muss in dieses Innere eindringen und sich in den in demselben herrschenden Formen ausgestalten. Diese Wirkung der Muttersprache ist keine künstliche, sondern eine natürliche. Und daher könnte gerade dasjenige Verfahren ein unnatürliches genannt werden, welches die naturgemässe Mitwirkung der Muttersprache bei Erlernung einer fremden Sprache ausschliessen will.

60. Die Mitwirkung der Muttersprache bei Erlernung einer fremden besteht nun darin, dass der Lernende die fremden Laute, Worte

und Sätze in Bezug auf ihren Wert und ihre Bedeutung den entsprechenden deutschen gegenüberstellt, sie mit ihnen vergleicht oder aus der einen Sprache in die andere übersetzt. Wenn der Süddeutsche das englische stimmhafte *s* oder *d* ausspricht, so ist dies nichts anderes als ein Übersetzen des ihm gewohnten und geläufigen Lautes in die englische Art der Aussprache desselben. Die englischen Wörter kann man sich nicht anders aneignen als dadurch, dass man die englische Form der deutschen gegenüberstellt und sie mit dem Begriffsinhalt des entsprechenden deutschen Wortes erfüllt. Und ebenso kann man sich einen englischen Satz oder einen zusammenhängenden Text nur dadurch aneignen, dass man die fremde Form mit deutschem Geiste erfüllt oder die fremden Worte ins Deutsche übersetzt. Wer mit der englischen Sprache einigermaßen vertraut ist, liest wohl ganze Seiten und Kapitel, ohne ins Deutsche zu übersetzen, und doch versteht er alles vollkommen. Dies kommt eben daher, dass er alle vorkommenden Wörter und Ausdrücke früher schon, und wohl nicht einmal, sondern wiederholt übersetzt hat. Liest er aber einen Text mit Wörtern oder Ausdrücken, die ihm neu und fremd sind, so bleibt auch ihm nichts anderes übrig, als dass er im Wörterbuch die Bedeutung derselben aufsucht, mit anderen Worten, dass er ins Deutsche übersetzt. Und dies wird er selbst dann thun, wenn er ein für Engländer verfasstes Wörterbuch benützt, in welchem kein deutsches Wort steht. Wenn also das Übersetzen auch bei dem Kenner der englischen Sprache notwendig wird, so oft er einer ihm unbekannten Form gegenübersteht, wie viel mehr wird es notwendig sein bei dem, der die Sprache erst lernt; denn für ihn sind nicht nur die einzelnen Wörter neu und fremd, sondern auch die dem Englischen eigentümlichen Wort- und Satzfügungen, die dem Kenner keine Schwierigkeit mehr bereiten. Man hat nun das Übersetzen wohl ein „Hin- und Herspringen“ aus einer Sprache in die andere genannt¹⁾ und damit sagen wollen, dass es etwas ganz Unnatürliches sei. Allein schon das Wort „übersetzen“, wie die entsprechenden Ausdrücke in anderen Sprachen, beruht doch nur auf der rein äusserlichen Vorstellung von zwei verschiedenen, räumlich von einander getrennten Sprachen, kennzeichnet aber sicherlich nicht den psychischen Vorgang, der sich thatsächlich dabei ereignet. In welcher Weise dieser Vorgang sich vollzieht, ist schwer, vielleicht unmöglich, zu beschreiben. Dass aber in dem menschlichen Geiste die verschiedenen Sprachvorstellungen, deutsche, französische, englische u. s. w. von einander getrennt liegen, wie verschiedene, gegen einander abgegrenzte Felder, und dass man beim Übersetzen aus dem Gebiete der deutschen Sprachvorstellungen in ein benachbartes Gebiet hinüber und herüber geht oder „springt“, ist doch wohl nicht die richtige Vorstellung. Die deutschen Sprachvorstellungen sind unleugbar zuerst vorhanden; ihnen werden die fremden Wortbilder gegenübergestellt, mit der Absicht, dass sie im Gedächtnisse an der richtigen Stelle haften und wurzeln sollen. Werden nun den fremden Formen deutsche gegenübergestellt oder den deutschen Sprachvorstellungen die fremden, mit

¹⁾ BIERBAUM a. a. O. S. 61.

anderen Worten, wird aus der fremden Sprache in die deutsche, oder aus der deutschen in die fremde „übersetzt“, immer wird es sich dabei darum handeln, in dem Geiste des Lernenden eine Verbindung zwischen den fremdsprachlichen Vorstellungen und den bereits eingebürgerten der Muttersprache herzustellen. Und der Zweck der Übersetzungsübungen ist kein anderer als der, zu bewirken, dass diese Verbindung eine möglichst feste und innige werde, so dass durch die fremden Wortbilder sofort die entsprechenden Vorstellungen der Muttersprache hervorgerufen werden, und andererseits zum Ausdruck von Begriffen und Gedanken nach freier Wahl die Wort- und Satzformen der fremden Sprache möglichst rasch zu Gebote stehen. Von einem Hinüber und Herüber kann dabei nur gesprochen werden, um die Richtung anzugeben, in welcher das Übersetzen vor sich geht, sei es nun von der Muttersprache in die fremde oder umgekehrt, nicht aber in dem Sinne, als ob der Übersetzende beständig aus dem Gebiet der einen Sprache heraus- und in das der anderen hineinträte. Vielmehr sind hier die beiden Sprachen stets zugleich thätig und wirksam, etwa wie zwei Stoffe, die einander nicht nur äusserlich und mechanisch berühren, sondern einander innerlich durchdringen. Dagegen liesse sich gegen die sogenannte unmittelbare Methode vielleicht der Einwand erheben, dass sie den gewachsenen Boden der Muttersprache als Grundlage für den Aufbau der fremden Sprache verschmäh, oder dass sie, um zu dem ursprünglich gebrauchten Bilde zurückzukehren, den Lernenden nötigt, aus der Muttersprache heraus in die fremde hinüberzuspringen; denn wo die Anknüpfung an jene versäumt oder verschmäh wird, kann man in Wahrheit von einem Sprunge reden.

61. Bildertafeln zum Ersatz der Übersetzung. Die Vertreter der unmittelbaren Methode wenden beim Unterricht mit Vorliebe Bildertafeln an. Die vorgeführten Bilder sollen die fremden Wortbilder im Geiste der sie anschauenden Schüler unmittelbar hervorrufen und so die Vermittlung der Muttersprache entbehrlich machen. Der Weg von dem Bild zu dem entsprechenden Wort der fremden Sprache scheint kürzer zu sein, als der von dem Bild zu dem entsprechenden deutschen Wort und von diesem erst zu dem fremden. Allein es genügt doch in den meisten Fällen schon der Weg von dem deutschen Wort zu dem entsprechenden fremden; denn von den Gegenständen, die hier in Betracht kommen, haben die Schüler bereits eine hinreichend klare Vorstellung, und es bedarf also keiner besonderen Veranschaulichung. Nun wird man sagen, das Bild habe nicht den Zweck, die Gegenstände zu veranschaulichen, sondern nur den, das fremde Wortbild in der Vorstellung des Schülers ohne den Umweg über die Muttersprache hervorzurufen.¹⁾ Hiegegen hat aber von Sallwürk²⁾ mit Recht darauf hingewiesen, dass bei Betrachtung des Bildes das betreffende Wort der Muttersprache in dem Bewusstsein des Schülers unwillkürlich sofort erscheine, auch wenn es unausgesprochen bleibe. Na-

¹⁾ FRANKE, Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt. Leipz. 1890. 2. Aufl. S. 24 ff.

²⁾ Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen; a. a. O. S. 66.

turam expellas furca, tamen usque recurret. Jedenfalls aber ist die Anwendung der Bilder auf konkrete, sichtbare Gegenstände beschränkt. Das ganze Heer der abstrakten Begriffe lässt sich nicht veranschaulichen, und für die Aneignung und Reproduktion der entsprechenden Ausdrücke der Fremdsprache ist daher das Ausgehen von der Muttersprache unabweisbar. Dies gilt insbesondere für eine Masse von stehenden Wendungen der Umgangssprache, z. B. Wie geht es Ihnen? Ich befinde mich wohl. Was fehlt Ihnen? u. s. w. Für alle diese Begriffe und Wendungen gibt es keine Veranschaulichung durch Bilder. Hier ist also die Vermittlung der Muttersprache nicht zu umgehen, und deshalb spielt die Frage Was heisst?, mag sie einem einzelnen Wort oder einem ganzen Satz gelten, im fremdsprachlichen Unterricht von allem Anfang an eine hervorragende Rolle, insbesondere dann, wenn der Schüler veranlasst werden soll, die fremden Formen zu reproduzieren. Dass er aber allmählich befähigt werde, dies mit immer wachsender Raschheit und Leichtigkeit zu thun, soll eben durch wiederholte Übung im Übersetzen erreicht werden.

62. Praktisches Ziel des Übersetzens. Man hat mit Recht gesagt, dass man sich beim Übersetzen der Verschiedenheit zwischen der Muttersprache und der fremden Sprache in Bezug auf die Gestaltung und Ausprägung der Gedanken deutlich bewusst werde, weil es beständig zur Vergleichung der beiden Sprachen hinsichtlich des Begriffsumfanges der Wörter und des Aufbaus der Sätze veranlasse. Ein eigentliches blosses Vergleichen würde aber freilich das Vorhandensein der beiden Glieder der Vergleichung, in diesem Falle also das Nebeneinander des deutschen und des fremden Textes voraussetzen. Die vergleichende Betrachtung der beiden vorhandenen Texte würde dann die Punkte ergeben, in welchen die beiden Sprachen übereinstimmen, und in welchen sie von einander abweichen. Allein beim Übersetzen werden nicht zwei gegebene Glieder mit einander verglichen, sondern es ist nur ein Glied gegeben, und das andere muss erst gesucht werden. Denn das Übersetzen soll nicht nur eine theoretische Einsicht in die Eigenart der beiden einander gegenüberstehenden Sprachen vermitteln, sondern es stellt auch die praktische Aufgabe, auf Grund dieser Einsicht in der fremden oder in der Muttersprache zu produzieren. Die Übersetzungsprodukte aber sollen nicht nur keine Fehler enthalten, sondern auch dem Charakter der Sprache, in welcher sie abgefasst sind, möglichst genau entsprechen. Dagegen kann man von solchen Schülerarbeiten nicht verlangen, dass sie litterarische Kunstwerke sein sollen. Von diesem Gesichtspunkt aus ist denn auch die bekannte und oft wiederholte Äusserung zu beurteilen, das Übersetzen in fremde Sprachen sei eine Kunst, welche die Schule nichts angehe.¹⁾ Man könnte ja mit demselben Rechte die Behauptung aufstellen, Reden, Schreiben, Singen, Zeichnen und Modellieren seien Künste, welche die Schule nichts angehen, sondern den Redner und den Sänger, den Schriftsteller und den bildenden Künstler.

¹⁾ Quousque Tandem (Viotor), der Sprachunterricht muss umkehren! 2. Aufl. Heilbr. 1886.

63. Das Übersetzen eine Übung und eine Probe. Das beim Übersetzen bethätigte Produzieren ist allerdings nicht frei, sondern an einen gegebenen Textinhalt gebunden. Es kommt zunächst noch nicht darauf an, dass der Lernende einen bestimmten Inhalt in der fremden Sprache in freier und selbständiger Gedankenentwicklung darstelle, sondern dass er sich vorerst an die Handhabung der fremden Sprache gewöhne. In ähnlicher Weise wird derjenige, der ein musikalisches Instrument spielen lernt, lange Zeit darin geübt, einen gegebenen musikalischen Text durch sein Instrument in Töne umzusetzen, ehe er dazu gelangt, eigene musikalische Gedanken in freier Komposition zum Ausdruck zu bringen. So ist also das gebundene Produzieren des Übersetzens eine Vorstufe oder Vorübung für das freie Produzieren. Es kommt dabei vorwiegend auf die Ausbildung der Fähigkeit an, die Formen der fremden Sprache mit Leichtigkeit und Geläufigkeit zu handhaben. Jede einzelne Übersetzung aber lässt, wie der Vortrag eines musikalischen Stückes, zugleich erkennen, bis zu welchem Grade die Fertigkeit in der Handhabung der fremden Sprache wie des Instrumentes gediehen ist. Daher ist jede Übersetzung ebensowohl eine Probe des erreichten Wissens und Könnens in einer Sprache wie eine Übung. Und deshalb wird auch bei Prüfungen mit Recht die Anfertigung einer Übersetzung in die fremde Sprache verlangt. Denn sie bildet für die Beurteilung des in derselben erworbenen Wissens und Könnens den sichersten und zuverlässigsten Massstab. Nicht jeder Schüler hat das Talent, sich im Sprechen geläufig auszudrücken, nicht jedem Schüler fließen im freien Aufsatz die Gedanken und Bilder mit der gleichen Leichtigkeit zu. Aber jeder Schüler, der fleissig gelernt hat, wird für die Übersetzung eines gegebenen Textes die entsprechenden Formen der fremden Sprache finden. Indes soll damit keineswegs gesagt sein, dass bei der Prüfung in einer fremden Sprache die Anfertigung einer schriftlichen Übersetzung genüge. Bei lebenden Sprachen muss der zu Prüfende auch darüber Rechenschaft geben, wie weit es ihm gelungen ist, die Aussprache zu bemeistern. Und daher ist es unumgänglich notwendig, dass bei der Prüfung der Grad seiner Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Fremdsprache, im Sprechen oder zum allermindesten im Lesen, ermittelt werde.

64. Einzelsätze und zusammenhängende Texte. Gegenstand der Übersetzung sind entweder Einzelsätze oder zusammenhängende Stücke. Beide haben im Unterricht ihre Stelle und ihre Berechtigung. Handelt es sich darum, sprachliche Formen und Konstruktionen einzuüben, so sind die Einzelsätze am Platze; verbindet sich mit dem sprachlichen Unterricht sachliche Belehrung, so tritt das Übersetzen zusammenhängender Stücke ein. Die Einzelsätze gehören daher für die ersten, die zusammenhängenden für die höheren Stufen des Unterrichts. Jene begleiten den eigentlich grammatischen Unterricht, der für das Englische in der Hauptsache am Schlusse des zweiten Jahres seinen Abschluss findet; diese treten bereits im ersten Unterrichtsjahre in der Lektüre auf und behaupten schliesslich allein das Feld. Das Übersetzen einzelner Sätze wie zusammenhängender Stücke bildet aber auf den unteren wie auf den oberen Stufen des Unterrichts nur einen

Teil der zur Verfügung stehenden und notwendigen Übungen. Von all diesen Übungen steht zur Zeit das Übersetzen von Einzelsätzen am tiefsten im Kurs. Sie stehen unter dem Anathema der neueren Methodiker; sie sind mit den Waffen der Beredsamkeit und des Witzes bekämpft worden, so dass es fasst als ein Wagnis erscheint, zu ihren Gunsten zu sprechen. Es wäre nun allerdings schlimm, wenn der Unterricht über Einzelsätze nicht hinaus käme. Aber trotz alledem, was man gegen sie eingewendet hat, behalten sie, wenn an der richtigen Stelle, in der richtigen Weise und innerhalb der richtigen Grenzen angewendet, doch ihren didaktischen Wert. *Abusus non tollit usum*. Wenn man in manchen Lehrbüchern unpassende, geistlose, ja läppische Beispielsätze gefunden hat, so kann dies kein Grund sein, über Einzelsätze überhaupt den Stab zu brechen. Sie leisten für die Sprache ungefähr dasselbe, was für die Musik die Etüden. Wie diese den Zweck haben, die Einübung einzelner musikalischer Figuren und Wendungen zu fördern, so dienen die Einzelsätze zur Einübung einzelner sprachlicher Formen und Fügungen. Und wie es in der musikalischen Litteratur sehr schöne und zugleich sehr lehrreiche Etüden gibt, so kann auch ein fremdsprachliches Lehrbuch anziehende und verständige Beispielsätze enthalten. Es kommt dazu, dass diese in Bezug auf Inhalt und Sprache grössere Mannigfaltigkeit gestatten, als zusammenhängende Stücke, und dass es möglich ist, gerade die Sprache des alltäglichen Verkehrs, die bei der Schriftstellerlektüre oft recht wenig zu ihrem Recht kommt, durch sie in ausgiebiger Weise zu berücksichtigen. Und die Abwechslung des Inhalts hat oft einen grösseren Reiz als manche trockenen Beschreibungen des väterlichen Hauses oder Gartens. Aber gerade diese Abwechslung des Inhalts gilt vielfach als ein schwerwiegendes Argument gegen die Einzelsätze. Man führt an, dass durch sie der Geist der Schüler fortwährend aus einem Vorstellungskreis in den anderen geführt oder geworfen werde, und dass hiedurch das geistige Leben wesentlich geschädigt, wenn nicht gar ertötet werden müsse. Allein dieses Übergehen aus einem Vorstellungskreis in den andern ist wenigstens nicht unnatürlich. Der Geist geht unwillkürlich von einer Vorstellung zur anderen, wie aufmerksame Selbstbeobachtung einen jeden lehren kann. Und im Gespräche schweifen die Gedanken und Vorstellungen der Teilnehmer von einem Gebiet zum andern. Eine zusammenhängende Gedankenreihe, etwa den Inhalt eines Vortrages oder einer schriftlichen Auseinandersetzung zu verfolgen, erfordert schon eine gewisse Beherrschung und Sammlung der Gedanken und eine grössere Anspannung der geistigen Kraft. Diese heilsame Anstrengung kann man dem Schüler recht wohl zumuten, wenn er in der fremden Sprache einigermaßen heimisch geworden ist. So lange dies nicht der Fall ist, also auf den unteren Stufen des fremdsprachlichen Unterrichts, wo es gilt, vor allem in die fremde Sprache sich erst einzuarbeiten, leisten Einzelsätze einen nicht zu unterschätzenden Dienst. Hinsichtlich der Mannigfaltigkeit des Inhalts haben sie Ähnlichkeit mit den angewandten Aufgaben im Rechnen. Auch diese führen den Geist des Schülers in die verschiedensten Vorstellungskreise. Wie aber hier allen Aufgaben die Vorstellung der Zahlen, so ist den

Beispielsätzen der Grammatik die Vorstellung der sprachlichen Formen gemeinsam.

65. Auswahl und Behandlung der Einzelsätze. Die zur Einübung der Grammatik bestimmten Sätze müssen sorgfältig gewählt sein. Vor allem darf der Inhalt nicht so schwierig sein, dass er eine besondere sachliche Erklärung nötig macht und die Aufmerksamkeit von der sprachlichen Form ablenkt, auf die es hier vorwiegend ankommt. In erster Linie sind Vorkommnisse und Angelegenheiten des täglichen Lebens und Verkehrs zu berücksichtigen. Sodann können auch mit Rücksicht auf die Bildungsstufe der Schüler, die in unseren Schulen Englisch treiben, Ereignisse der allgemeinen und besonders der englischen Geschichte berührt werden, während die griechische und römische Geschichte besser ausgeschlossen bleiben. Ebenso dürfen vielgebrauchte Zitate und Sprichwörter als Beispielsätze Verwendung finden. Aber auch die sprachliche Form darf nicht zu schwierig sein, sondern muss vielmehr dem jeweiligen Stand der grammatischen Kenntnisse der Schüler entsprechen. In der zusammenhängenden Lektüre lässt sich diese Forderung nicht immer aufrecht erhalten, da sie nicht ausschliesslich nach sprachlich-grammatischen Gesichtspunkten ausgewählt wird. Hinsichtlich der Einzelsätze ist aber zu fordern, dass die einzuübenden Formen oder Wendungen das einzige Neue bilden, was dem Schüler entgegentritt, und dass weder Formen noch Konstruktionen vorkommen, die erst einem späteren Kapitel der Grammatik angehören. Denn hiedurch wird das Interesse von dem, was der einzelne Satz Neues bieten soll, auf anderes abgelenkt und das Fortschreiten unnötiger Weise verzögert. Aus diesem Grunde sind auch Sätze mit archaischen Ausdrücken zu vermeiden. Endlich ist auch darauf Bedacht zu nehmen, dass nicht gar zu viele neue oder seltene Vokabeln auftreten, sondern ein mässiges Sprachmaterial in wiederholender Weise in immer neuen Verbindungen verarbeitet wird. Denn auch durch eine übergrosse Menge von Vokabeln wird das Interesse von dem eigentlichen Zweck der Beispielsätze abgezogen.

Die ersten Beispielsätze dienen zur Einübung der Aussprache. Sie sind nur englisch und werden nur mündlich übersetzt, vor allem aber wiederholt gelesen. Denn im Anfang ist auf die Aneignung der Aussprache und eines kleinen Vorrats englischer Wörter und Formen der Hauptnachdruck zu legen. Zur Einübung der Formenlehre und Syntax dienen sodann englische und deutsche Sätze, jene als Muster, diese zur Nachahmung. Die englischen Sätze werden nur mündlich, die deutschen mündlich oder auch schriftlich übersetzt. Zur Verhütung von Fehlern empfiehlt es sich, diejenigen Sätze, die zu Hause schriftlich übersetzt werden sollen, in der Schule zuvor mündlich zu übersetzen. Die Übersetzung von Einzelsätzen begleitet den eigentlichen grammatischen Unterricht, und da dieser in der Hauptsache in den zwei ersten Jahren des englischen Unterrichts erledigt werden kann, so hört sie mit Beginn des dritten Unterrichtsjahres ganz auf.

66. Übersetzung zusammenhängender deutscher Texte. Die Übersetzung aus dem Englischen in die Muttersprache beginnt, sobald der

Schüler anfängt, Englisch zu lernen. Sie begleitet ihn durch den grammatischen Unterricht wie durch die Lektüre in der ganzen Schulzeit, und selbst der Kenner der englischen Sprache wird, auch wenn die Schulzeit längst vorüber ist, niemals ganz aufhören, aus dem Englischen in die Muttersprache zu übersetzen, sei es um die Bedeutung eines ihm bisher fremden Ausdrucks oder den Sinn einer schwierigen oder zweifelhaften Stelle genau festzustellen. Von der Übersetzung in die Muttersprache braucht hier nicht weiter die Rede zu sein, da in dem Abschnitt über die Lektüre darüber bereits gesprochen wurde. Zum Übersetzen in die englische Sprache bietet das spätere Leben selten Gelegenheit. Es ist vielmehr eine Übung, die fast ausschliesslich dem schulmässigen Betriebe des englischen Unterrichts zukommt. Hier macht nun die Übersetzung von Einzelsätzen den Anfang. Die Übersetzung zusammenhängender Texte ins Englische braucht aber keineswegs bis zum Abschlusse des grammatischen Unterrichts verschoben zu werden, sie kann vielmehr schon während desselben, etwa mit Beginn des zweiten Unterrichtsjahres, eintreten und mit der Übersetzung von Einzelsätzen abwechseln. Selbstverständlich dürfen die ersten zusammenhängenden Texte keine zu grossen Schwierigkeiten enthalten. Nach Abschluss des eigentlichen grammatischen Unterrichts, etwa vom dritten Unterrichtsjahre an, werden nur noch zusammenhängende Texte übersetzt. Dieses Übersetzen, das übrigens der Lektüre gegenüber sich mit einem geringeren Zeitaufwande bescheiden muss, ist gewissermassen die Fortsetzung und praktische Anwendung des grammatischen Unterrichts, insofern es zu wiederholender Besprechung grammatischer Fragen Anlass bietet.

Die zur Übersetzung ins Englische bestimmten Texte werden sich, namentlich für den Anfang, am besten an die Lektüre anschliessen. Sie werden in diesem Falle vom Lehrer selbst ausgearbeitet, wie dies beim Unterricht in den alten Sprachen schon längst mit sehr gutem Erfolge geschieht. Dieses Verfahren bietet den Vorteil, dass der zu verwendende Sprachstoff dem Schüler von der Lektüre her noch in frischer Erinnerung ist. Allmählich können auch andere Texte zur Übersetzung gewählt werden. Doch ist es dann notwendig, Ausdrücke, die in Vergessenheit geraten sind, im Gedächtnis der Schüler wieder aufzufrischen, andere, noch unbekannte, anzugeben. Ratsam ist es, für die Übersetzung solche Texte zu wählen, die auf englischen Originalen beruhen, so dass die Übersetzung ins Englische eigentlich nur eine Rückübersetzung ist. Dies bewahrt den Schüler vor Germanismen und gibt dem Lehrer einen sicheren Massstab für die Beurteilung der Schülerleistungen. Der Lehrer soll zwar beurteilen können, was gutes, echtes Englisch ist. Allein die Erfahrung lehrt, dass in Abwesenheit des fremdsprachlichen Originals der Lehrer in der Beurteilung der Schülerleistungen oft zu streng ist und nach seinem subjektiven Sprachgefühl manches tadelt und als unenglisch verwirft, was thatsächlich dem Geiste der englischen Sprache nicht entgegen ist. Indessen kann man sich mit den Schülern der oberen Klassen, deren Sprachgefühl doch schon einigermaßen ausgebildet ist, auch an die Übersetzung rein deutscher Texte heranwagen.

Die Übersetzung deutscher Texte ins Englische ist eigentlich nur eine umgekehrte Lektüre. Was in Bezug auf die Auswahl nach Form und Inhalt für diese gilt, dass sie inhaltlich wertvoll und der jeweiligen Bildungsstufe der Schüler angemessen sein soll, hat darum auch für die Übersetzung ins Englische volle Geltung. Und wie an die Lektüre, so ist auch an die Übersetzung eine wiederholende und zusammenfassende Sprechübung anzuknüpfen.

67. Verfahren beim Übersetzen ins Englische. In der Regel enthalten die Übungsbücher auch zusammenhängende deutsche Texte zum Übersetzen ins Englische. Wo diese nicht ausreichen, kann der Lehrer entweder selbstgewählte und von ihm bearbeitete Texte diktieren, was allerdings einige Zeit kostet, oder er benützt eine gedruckte Sammlung von Materialien zum Übersetzen, die dann auch in den Händen der Schüler sein muss. Die Übersetzung ins Englische wird unter Anleitung des Lehrers in gemeinsamer Arbeit in der Klasse festgestellt, es sei denn, dass sie als Probearbeit gelten soll. Denn wie bei der Lektüre soll auch bei der Übersetzung in die fremde Sprache die Hauptarbeit in der Schule geschehen. Ehe sie vollzogen wird, überzeugt sich der Lehrer, ob den Schülern die nötigen Vokabeln und Wendungen zu Gebote stehen, und macht auf einzelne schwierigere Punkte, sowie auf diejenigen Stellen aufmerksam, an welchen die englische Ausdrucksweise von der deutschen abweicht, doch so, dass die Schüler, durch seine Andeutungen geleitet, den englischen Ausdruck, sofern er ihnen aus dem bisherigen Unterricht bekannt ist, wo möglich selbst finden. Die Übersetzung wird sodann niedergeschrieben, am besten gleich in der Schule, um das Eisen zu schmieden, so lange es warm ist, oder erst zu Hause, in welcher letzterem Falle die Arbeit behufs Kontrolle und Verbesserung etwaiger Fehler in der Schule abermals vorzunehmen ist. Gut ist es endlich, wenn die Übersetzungen schliesslich in ein Reinheft eingetragen werden, das der Lehrer regelmässig durchsieht.

68. Das Extemporale. Zu den Übersetzungsübungen gehört auch das nicht ganz mit Unrecht gefürchtete sogenannte Extemporale. Diese Übung fordert von den Schülern eine gewisse Geistesgegenwart und Raschheit in Auffassung und Wiedergabe der Gedanken. Sie ist darauf berechnet, das den Schülern zur Verfügung stehende Sprachmaterial im gegebenen Augenblick rasch in Bewegung und in Fluss zu bringen. Sie soll den Schüler für den Ernstfall der Praxis vorbereiten. Allein die langsameren Geister unter ihnen, die darum nicht weniger gründlich zu denken brauchen, sind dabei im Nachteil. Jedenfalls darf die Aufgabe, da bei ihrer Bearbeitung jede längere Überlegung ausgeschlossen ist, keine besonderen Schwierigkeiten enthalten und muss sich auf das beschränken, was allen Schülern vertraut und geläufig sein kann. Und wenn Extemporalien überhaupt gegeben werden, so sollte es möglichst oft geschehen, damit sich die Schüler daran gewöhnen. Geschieht es nur ab und zu, so wird die Übung durch die Ratlosigkeit der schwächeren und langsameren Schüler gestört und in ihrer Wirkung beeinträchtigt.

VII. Schreiben.

69. Wert und Berechtigung des Englischschreibens. Über die Notwendigkeit schriftlicher Übungen beim Erlernen einer fremden Sprache herrscht keine Meinungsverschiedenheit. Eine vielfach erörterte Frage ist aber, ob in der Schule das Übersetzen in die fremde Sprache oder nur die Übung im freien schriftlichen Gebrauche derselben zu pflegen ist. Gegen das erstere haben sich in neuerer Zeit viele und gewichtige Stimmen erhoben, mit der Begründung, dass es gar nicht, oder doch nur auf einem Umwege zum Ziele der freien praktischen Handhabung der fremden Sprache führe. Und daher ist auch die Forderung aufgestellt worden, dass die Übersetzungen immer mehr zu beschränken und durch freie schriftliche Arbeiten zu ersetzen seien.¹⁾ Wenn man nun der Abschaffung der Übersetzungen auch nicht beipflichtet, so kann man doch andererseits den Wert und die Berechtigung freier schriftlicher Arbeiten und die Notwendigkeit ihrer Pflege in der Schule nicht verkennen. Die Rücksichtnahme auf die praktischen Bedürfnisse des späteren Lebens wird hiebei vielleicht nicht einmal den Ausschlag geben. Viele Schüler mögen allerdings in ihrem späteren Berufe Veranlassung haben, sich schriftlich der englischen Sprache zu bedienen. Viele andere, vielleicht die grosse Mehrzahl, kommen nicht in diesen Fall. Denn beim Verkehre mit England und Engländern kann man sich bei der stets wachsenden Verbreitung der Kenntnis der deutschen Sprache heutigen Tags sehr wohl der Muttersprache bedienen. Noch mehr spricht für die Pflege des unmittelbaren, nicht an einen deutschen Text gebundenen Schreibens die Erwägung, dass das Lernen einer fremden Sprache zu einem praktischen Können führen soll. Zweifellos wird dieses durch die verschiedenen Übungen im Übersetzen vorbereitet. Dass aber neben das an die Muttersprache gebundene Schreiben und Sprechen freie Übungen treten müssen, durch welche das durch Vermittlung der Muttersprache Gelernte und Geübte in ein freies und selbständiges Können umgesetzt wird, kann ebensowenig bestritten werden. Und endlich ist auch die Wechselwirkung zwischen dem freien schriftlichen und mündlichen Gebrauche einer jeden Sprache nicht zu vergessen.²⁾

70. Verschiedene Stufen der Übung. Man kann nun für die Übungen im Schreiben drei Formen unterscheiden. Die einfachste Aufgabe besteht darin, einen nach Form und Inhalt dem Gedächtnis eingepprägten Text niederzuschreiben. Die zweite Form ist das Diktat, bei dem es nicht bloss darauf ankommt, die fremden Formen orthographisch richtig zu schreiben, sondern vor allem hinsichtlich ihrer Bedeutung richtig aufzufassen. Eine dritte Form ist der englische Aufsatz. Von diesen drei Formen eignet sich die erste als die leichteste vorzugsweise für das erste Jahr des Englischlernens. Das Diktat und der Aufsatz werden vom

¹⁾ So von der nordischen Philologenversammlung in Stockholm im J. 1886 und von der Neuphilologenversammlung in Giessen. BIERBAUM a. a. O. S. 93.

²⁾ Eine vollkommene Fertigkeit im münd-

lichen Gebrauche einer Kultursprache hat die vollkommene Fertigkeit im schriftlichen Gebrauche derselben zur Voraussetzung und notwendigen Bedingung. Ebenso verhält es sich umgekehrt. RAMBEAU, Phon. Stud. VI, 64.

zweiten Jahre an bis zum Abschluss des Unterrichts neben einander gepflegt werden müssen. Denn wenn auch der Aufsatz als die schwierigere der beiden Aufgaben zu betrachten ist, so kann er im Anfang, wenn man sich, wie billig, auf eine Wiedergabe des Gelesenen beschränkt, so leicht und einfach gehalten werden, dass man schon im zweiten, vielleicht schon im ersten Unterrichtsjahr damit beginnen kann. Auf der anderen Seite bietet das Diktat eine so vortreffliche Übung für das Gehör, dass es sich verlohnt, dasselbe bis in die oberen Klassen hinauf zu pflegen.

71. Niederschrift von Texten aus dem Gedächtnis. Es ist eine allgemein als zweckmässig anerkannte Übung beim Lernen einer fremden Sprache, Gedichte und passende Stücke in Prosa auswendig zu lernen. Wie bei allem Auswendiglernen, so ist auch hier die Mahnung nicht überflüssig, dass der Lehrer nichts Unverstandenes auswendig lernen lasse. Die Schüler müssen von jedem Satz und jedem Wort genaue Rechenschaft zu geben im stande sein. Erst dann sollen sie daran gehen, den Text sich wörtlich einzuprägen. Das Auswendiggelernte ist nun aber in der Schule von Zeit zu Zeit, schon der Kontrolle halber, zu wiederholen. Geschieht dies durch mündlichen Vortrag, so ist dadurch eine gute Übung in der Aussprache und eine Vorübung für das freie Sprechen gegeben. Werden die auswendig gelernten Texte von den Schülern aus dem Gedächtnis niedergeschrieben, so können diese dabei zeigen, nicht nur, ob sie das Gelernte fest und sicher inne haben, sondern auch, ob sie die fremden Formen richtig darzustellen vermögen.

72. Das Diktat. Eine noch wirksamere Übung und zugleich eine treffliche Probe für die Fortschritte der Schüler ist das Diktat. Auch hier ist das Gedächtnis mehr oder weniger beteiligt. Der Vorzug des Diktats vor dem Niederschreiben eines auswendig gelernten Stückes besteht aber darin, dass der Schüler dabei gesprochenes Englisch hört und zugleich genötigt ist, dasselbe richtig aufzufassen. Das letztere fällt allerdings weg, wenn ein bereits auswendig gelernter Text diktiert wird. Es ist daher wirksamer, als Gegenstand des Diktats einen Stoff zu wählen, der den Schülern bekannt ist, doch nicht so, dass sie ihn auswendig können, so dass sie in jedem Augenblick wissen, was kommen wird. Am besten wählt man also einen Abschnitt aus der durchgenommenen Lektüre, sei es nun in gebundener oder ungebundener Rede. Auf diese Weise bewegen sich die Schüler auf einem sprachlich und sachlich bekannten Gebiet, ohne doch der Mühe des genauen Hörens und Auffassens der einzelnen Worte überhoben zu sein. Sollte man auch in diesem Falle nach Lage der Verhältnisse befürchten, dass die Aufgabe allzu leicht und mühelos wäre, oder dass irgend ein Missbrauch von Seiten der Schüler sich einschleichen könnte, so kann man den Text stellenweise abändern, oder nur einen Auszug aus demselben diktieren oder auch unter Benützung des vorliegenden, den Schülern bekannten Sprachstoffes einen selbständigen Text ausarbeiten, wobei indes darauf zu sehen ist, dass nicht unbekannte Wörter darin vorkommen. Höhere und weitergehende Aufgaben zu stellen, ist für den Unterricht in Mittelschulen nicht angemessen. Man wird daher vermeiden, solche Texte zum Diktat zu benützen, welche den Schülern nach Form

und Inhalt gänzlich fremd sind. Schliesst sich aber das Diktat an die Lektüre an, so ergibt sich die von Stufe zu Stufe wachsende Schwierigkeit desselben von selbst.

Ein weiterer Vorteil des Diktats ist der, dass es nur wenig Zeit in Anspruch nimmt, namentlich im Vergleich zu den Übersetzungen, dass die Schüler dadurch an rasches und genaues Auffassen des Gesprochenen gewöhnt werden, und dass sie, wenigstens dann, wenn das Diktat sich wörtlich an die Lektüre hält, ihre Arbeit auf Grund des in ihren Händen befindlichen Originals selbst korrigieren können. Nach meiner Erfahrung werden übrigens im ganzen nicht sehr viele Fehler dabei gemacht, vorausgesetzt, dass die Lektüre gründlich durchgenommen ist und die Schüler an diese Art Übung einigermaßen gewöhnt sind. Selbstverständlich ist die durch die Schüler vorgenommene Korrektur von Seiten des Lehrers zu kontrollieren.

73. Der englische Aufsatz. Neben dem Diktat bildet der freie Aufsatz in der Fremdsprache eine wichtige Übung. Der Aufsatz in der Muttersprache gilt auf allen Stufen des Unterrichts und insonderheit bei der Prüfung als die Frucht des gesamten Schulunterrichts. Und dasselbe gilt auch von dem fremdsprachlichen Aufsatz. Allein dem deutschen Aufsatz kommen doch auch alle diejenigen Bildungselemente zu gute, welche das Leben ausserhalb der Schule dem Geiste des Schülers zuführt, ganz abgesehen davon, dass derselbe, vor allem in sprachlicher Hinsicht, aus allen Lehrgegenständen der Schule seine Nahrung zieht. Der fremdsprachliche Aufsatz ist nicht in solch günstiger Lage; er ist in formeller Hinsicht lediglich auf die für die betreffende fremde Sprache festgesetzten Unterrichtsstunden angewiesen, und das Leben ausserhalb der Schule bietet ihm in dieser Beziehung, von Ausnahmefällen abgesehen, keine Unterstützung. Das Quellgebiet des fremdsprachlichen Aufsatzes ist also sehr viel beschränkter als das des deutschen, und es ist darum begreiflich, dass ihm kein sehr wasserreicher Fluss entströmen kann. Die Anforderungen an den fremdsprachlichen Aufsatz können daher nicht dieselben sein, wie bei dem in der Muttersprache. Noch weniger als bei dem letzteren wird man eine schriftstellerische Leistung erwarten dürfen, und in diesem Sinne könnte man ja wohl, wie beim Übersetzen, mit Recht sagen, das Schreiben in der fremden Sprache sei eine Kunst, welche die Schule nichts angehe. Eine vollendete Kunstleistung will indes der Aufsatz in der Schule überhaupt nicht sein, wohl aber eine Übung und Prüfung der geistigen Kraft. Der fremdsprachliche Aufsatz hat aber auch nicht die gleiche Aufgabe zu erfüllen, wie der deutsche. Er ist viel mehr ein Produkt des besonderen Unterrichts in der fremden Sprache als des gesamten Schulunterrichts. Es kommt bei ihm weniger auf die Auffindung, Entwicklung und Anordnung von Gedanken an, als darauf, einen gegebenen Inhalt mässigen Umfanges orthographisch und grammatisch korrekt, in echtem Englisch und mit Vermeidung von Germanismen auszudrücken. Damit soll natürlich keineswegs gesagt sein, dass der fremdsprachliche Aufsatz der Ordnung und Klarheit des Gedankengangs entbehren dürfe; allein die Hauptsache ist bei ihm doch die Fähigkeit der Formgebung, und in dieser

Richtung muss daher die Hauptarbeit des Schülers und die Beurteilung durch den Lehrer sich bewegen. Der letztere wird überdies dafür sorgen, dass der Arbeit des Schülers ein wertvoller Inhalt zu Grunde gelegt wird.

74. Bilden von Sätzen. Die Abneigung gegen das Übersetzen in die fremde Sprache oder die Ansicht, dass dasselbe die Fähigkeit, sich selbständig in der fremden Sprache auszudrücken, nicht aufkommen lasse, hat dazu geführt, sich nach anderen Vorübungen für das selbständige Schreiben umzuschauen. Man suchte nach Übungen, welche den Schüler veranlassen sollten, ohne Vermittlung der Muttersprache sich des fremden Idioms schriftlich zu bedienen. Auf diese Weise kam man dazu, Übungen für das Englische und für das Französische zu empfehlen, wie sie die Übungsbücher für die Muttersprache enthalten. Dabei wirkte wohl auch der irrtümliche Gedanke mit, dass die fremde Sprache in derselben Weise gelernt werde oder gelernt werden sollte, wie das Kind seine Muttersprache lernt. So wird das Selbstbilden von Sätzen auf Grund der grammatischen Regeln empfohlen. Diese Übung ist allerdings im Unterricht in der Muttersprache ziemlich eingebürgert, und zwar seit geraumer Zeit; ich habe in meiner Jugend solche Sätze auch verfertigen müssen. Sie haben in der That für den Lehrer den Vorteil, dass ihm die Stellung der Aufgabe keinerlei Mühe verursacht. Wer aber die Schüler bei der Fertigung derselben zu Hause beobachtet hat, wird gesehen haben, dass sie ihnen viel Mühe und wenig Freude bereitet. Nun mag man ja sagen, die Schulaufgaben seien nicht dazu bestimmt, den Schülern Freude zu machen, sondern dazu, dass sie sich Mühe geben. Allein in diesem Falle haben die Schüler nicht Unrecht, wenn sie, was thatsächlich der Fall ist, an dieser Art von Aufgaben keinerlei Gefallen finden. Denn sie haben etwas Unnatürliches an sich. Wer schreibt überhaupt jemals in seinem Leben, um grammatische Regeln zur Darstellung zu bringen? Man schreibt, um seine Gedanken und Wünsche auszusprechen, um sie anderen mitzuteilen, nicht aber um grammatische Formen und Regeln zur Erscheinung zu bringen. Der sprachlich Gebildete wird beim Schreiben darauf bedacht sein, grammatisch korrekt sich auszudrücken, aber was ihn zum Schreiben veranlasst, ist nicht die Grammatik, sondern der Wunsch oder die Nötigung, sich anderen mitzuteilen. Was ihn innerlich beschäftigt und bewegt, das sind seine Gedanken und Empfindungen, die Gestalten seiner Phantasie. Auch im Akte des Schreibens ist es nicht die grammatische Regel, die seinem Geiste vorschwebt. Dies sollte auch für die Übungen in der Schule gelten. Man gebe dem Schüler einen Gedanken in einem deutschen Satze zum Übersetzen ins Englische; dabei soll er die grammatische Regel beobachten. Aber der Gedanke ist das Erste, die Beobachtung der Regel folgt erst in zweiter Linie. Oder man stelle die Aufgabe so, dass ein gegebener Stoff unmittelbar in englischer Sprache dargestellt werde. Der alte Spruch *Rem tene, verba sequentur* hat auch hier seine Geltung. Hat der Schüler einen Stoff, der ihn interessiert, dann wird er auch im Stande sein, einige Sätze darüber zu schreiben, und er wird es dann mit Freuden thun und nicht mit Seufzen.

75. Schriftliche Beantwortung von Fragen. Eine andere den deutschen Übungsbüchern entlehnte Art der Vorübung für den freien Aufsatz ist die Beantwortung von Fragen über das Gelesene. Dieselben werden in der fremden Sprache gestellt und von dem Schüler schriftlich in der fremden Sprache beantwortet. Es gibt jetzt Ausgaben von Schriftstellern, denen Hefte mit *Questions* zu den einzelnen Kapiteln beigelegt sind. Gegen diese Übung lässt sich nichts einwenden. Sie beruht auf der Lektüre, der Schüler weiss, was er zu schreiben hat, und kann seine volle Aufmerksamkeit der Formgebung widmen, da ihm die Auffindung und Anordnung der Gedanken durch die vorliegenden Fragen von vornherein erspart ist. Und auch die Formgebung wird ihm keine wesentliche Schwierigkeit bieten, weil die Gestaltung der einzelnen Sätze durch die Form der entsprechenden Fragen so gut wie gegeben ist. Insofern könnte man sagen, dass diese Übung dem Schüler eine allzugerings Mühe zumutet, wie sie denn auch beim deutschen Unterricht in der Volksschule als Anleitung für den Aufsatz nur in den unteren Klassen zur Anwendung kommt. Sie mag deshalb für die französische Sprache, welche die Schüler viel früher zu lernen anfangen, und die in Bezug auf die Form ungleich grössere Schwierigkeiten bietet als die englische, sehr zweckdienlich sein. Für die englische Sprache, die in ihren Formen so einfach ist und in unseren Schulen erst mit dreizehn- oder vierzehnjährigen Schülern begonnen wird, möchte sie entbehrlich scheinen.

76. Voraussetzungen für den englischen Aufsatz. Der freie Aufsatz wird im allgemeinen durch das Übersetzen in die fremde Sprache, die Lektüre und die Sprechübungen vorbereitet, welche stets mit derselben verbunden sein müssen. Das Übersetzen in die Fremdsprache dient dazu, dem Schüler namentlich die ihr eigenen, von der Muttersprache abweichenden Wendungen und Satzfügungen durch vielfache Wiederholung vertraut und geläufig zu machen, wie in ähnlicher Weise das Übersetzen in die Muttersprache eine nicht zu verachtende Vorübung für den freien deutschen Aufsatz bildet. Durch das gebundene Schreiben wird die Fähigkeit zu freiem Schreiben vorbereitet und gefördert. Die Lektüre gewährt sprachlichen Stoff zur Nachahmung und Verwendung, sowie vorzugsweise das Gedankenmaterial, das die Grundlage und den Gegenstand der freien schriftlichen Ausarbeitungen zu bilden hat. Und wie das Schreiben eine vortreffliche Vorbereitung zum Sprechen ist, so gewähren auch die Sprechübungen eine wirksame Hilfe für das Schreiben in der fremden Sprache. Wer daran gewöhnt ist, sich mündlich korrekt auszudrücken, wird diese Gewöhnung auch auf das Schreiben übertragen. Dies gilt von dem Verhältnis zwischen Sprechen und Schreiben in der Muttersprache, und nicht minder von dem Verhältnis zwischen Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache.

Wenn dies aber die Voraussetzungen zu einer gedeihlichen Übung freier schriftlicher Ausarbeitungen in der fremden Sprache sind, so ergibt sich von selbst, auf welcher Stufe des Unterrichts diese Übung beginnen kann. Dann, wenn diese drei Voraussetzungen gegeben sind. Und da die Lektüre nach den früheren Darlegungen schon im zweiten Semester be-

gonnen werden kann, mit ihr aber die Sprechübungen unzertrennlich verbunden sind, so ist es nicht nur möglich, sondern auch wünschenswert, dass auch mit den Aufsatzübungen im zweiten Semester der Anfang gemacht werde.

77. Die Themata. In der ersten Zeit werden diese Übungen sehr einfacher Natur sein, wie die Lektüre selbst. Aber in dem Masse wie diese letztere von Stufe zu Stufe in Bezug auf Form und Inhalt schwieriger sein wird, werden sich auch die Anforderungen in Bezug auf die Leistungen im Aufsatz steigern. Denn an die Lektüre hat sich derselbe anzulehnen, aus ihr sind vorzugsweise die Themata für den Aufsatz zu schöpfen. Von den allgemeinen Themen, die so häufig über dem geistigen Gesichtskreis und ausserhalb der Erfahrung der Schüler lagen oder diese letzteren oft zu heuchlerischen und unwahren Ergüssen und faden moralischen Gemeinplätzen verleiteten, ist man glücklicherweise zurückgekommen. Die Themata für den deutschen Aufsatz werden jetzt, wie es naturgemäss und vernünftig ist, vorzugsweise der Lektüre entnommen. Wenn dies aber beim deutschen Aufsatz geschieht, so muss es erst recht beim fremdsprachlichen geschehen. Denn bei diesem ist der Schüler nicht nur hinsichtlich des Inhalts, sondern hauptsächlich auch des sprachlichen Materials wegen auf die Lektüre angewiesen. Da nun aber in dieser die geschichtlichen Darstellungen überwiegen, so werden auch die Themata für den fremdsprachlichen Aufsatz vorwiegend historische sein. Und zwar historische im weitesten Sinne des Wortes. Das heisst, der Schüler wird veranlasst, etwas zu erzählen, sei es eine kurze, einfache Geschichte aus dem täglichen Leben, oder Begebenheiten der politischen Geschichte oder den Inhalt eines Dramas oder eines einzelnen Aktes oder den Inhalt eines erzählenden Gedichts. In dem ersten Falle wird seine Darstellung eine einfache Nacherzählung sein, die im wesentlichen den Gedankengang und die sprachliche Form des Originals wiederholt. Im andern Falle wird er veranlasst sein, einen Auszug oder eine freie Bearbeitung des Gelesenen zu fertigen, wobei ihm obliegt, einerseits einen eigenen Gedankengang selbständig zu verfolgen, andererseits in Bezug auf sprachlichen Ausdruck sich von dem Original mehr oder weniger zu entfernen. Dies letztere wird beispielsweise der Fall sein, wenn er die Aufgabe erhält, den Inhalt einer poetischen Erzählung oder den Gang der Handlung in einem Drama von Shakspeare in moderner Prosa darzustellen.

78. Vorbereitung des englischen Aufsatzes. Der deutsche Aufsatz wird in der Schule vorbereitet. Der Lehrer beschränkt sich nicht darauf, einfach das Thema anzugeben, etwa mit dem Hinweis auf irgend etwas Gelesenes; sondern Inhalt und Gedankengang des Aufsatzes werden in gemeinsamer Arbeit des Lehrers und der Schüler festgestellt und besprochen, ausser bei den Probeaufsätzen, wo die Auffindung und Anordnung der Gedanken den Schülern überlassen werden muss. Doch ist es auch bei solchen Arbeiten notwendig, Themata zu geben, für welche der Inhalt durch den vorausgehenden Unterricht den Schülern so zu sagen parat gestellt worden ist, damit sie Zeit und Kraft sofort auf die Gruppierung und Gestaltung desselben wenden können. Für den Aufsatz in der englischen

Sprache wird die Vorbereitung in wirksamer Weise durch die Sprechübung geleistet. Diese muss nach dem bisher Gesagten die Lektüre stets begleiten. Ist aber für den Aufsatz in der fremden Sprache ein bestimmtes Thema ins Auge gefasst, so gibt die Vorbereitung desselben Anlass zu einer besonderen Sprechübung, bei welcher der in Frage kommende Stoff unter Anleitung des Lehrers aus der Lektüre gesammelt und um das gleichsam den Mittelpunkt bildende Thema gruppiert wird. Bei leichteren Aufgaben, namentlich geschichtlichen Inhalts, werden diese Besprechungen sofort in englischer Sprache erfolgen können. Bei schwierigeren ist es nützlich, sich zuvor durch eine Besprechung in deutscher Sprache zu überzeugen, ob die Schüler alles Einzelne verstanden haben, dann aber muss der Gegenstand einer erneuten Besprechung in englischer Sprache unterzogen werden, welche darauf abzielt, den Schülern die Auffindung des richtigen Ausdrucks zu erleichtern und das, was etwa ihrem Gedächtnis entschwunden sein sollte, wieder aufzufrischen.

79. Ausarbeitung. Ist der Aufsatz in solcher Weise nach Form und Inhalt vorbereitet, so mag man die Ausarbeitung getrost den Schülern anheimgeben. Wie beim deutschen, so ist, und noch mehr, beim fremdsprachlichen Aufsatz darauf zu halten, dass die Bearbeitung ein gewisses Mass nicht überschreite und sich nicht sowohl durch äusseren Umfang, als vielmehr durch Klarheit der Darstellung, Reinheit und Korrektheit der Sprache empfehle. Die Ausarbeitung kann entweder zu Hause erfolgen oder auch in der Schule. Das erstere wird in den oberen Klassen die Regel sein. Das letztere empfiehlt sich für die unteren und mittleren Stufen des englischen Unterrichts, wenigstens für schwierigere Aufgaben. Man kann, zumal im Anfange, dabei in der Weise verfahren, dass man, nach vorausgegangener Besprechung des Ganzen, Satz für Satz in gemeinsamer Arbeit durch die Schüler in verschiedenen Formen bilden und dann sofort niederschreiben lässt. Zu Hause haben die Schüler das in der Schule Niedergeschriebene ins Reine zu schreiben und dann in der Schule dem Lehrer zur Durchsicht vorzulegen. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass die Hauptarbeit in der Schule erledigt und dass vielen Fehlern vorgebeugt wird. Es ist aber bekanntlich besser, Fehler zu verhüten als, wenn sie gemacht sind, zu verbessern.

80. Briefe. Eine Form der freien Darstellung ist in der Schule besonders zu pflegen, nämlich der Brief. Handelsschulen und ihnen verwandte Anstalten haben zur Abfassung kaufmännischer Briefe, andere Anstalten, namentlich Töcherschulen, zur Anfertigung brieflicher Mitteilungen, die das Familienleben zum Gegenstand haben, Anleitung zu geben. In den englischen Briefen jeder Art sind nun gewisse Formen und Wendungen eingebürgert, von denen nicht abgewichen werden darf. Schon die Adresse auf der Aussenseite des Briefumschlags hat einige Besonderheiten, die beachtet werden müssen. Die geschäftliche Korrespondenz bietet ferner eine Menge technischer Ausdrücke, deren Kenntnis voraus gesetzt werden muss, wenn der Schüler einen Geschäftsbrief ablassen soll. Der Unterricht im Briefschreiben hat daher damit zu beginnen, dass dem Lernenden gute Briefmuster vorgelegt und dass hiebei

besonders die technischen Ausdrücke, die Formen der Anrede am Anfang und am Schlusse besonders hervorgehoben und erklärt werden. Diese Formen muss sich der Schüler ein für allemal einprägen, um sie im Falle des Bedarfs gleich bereit zu haben. Die Schule wird aber auch in diesem Stück Mass halten. Sie wird den Schülern nicht zumuten zu lernen, mit welchen Worten Könige und Kaiser, Bischöfe und Erzbischöfe, Grafen und Herzöge angeredet werden. Briefsteller mögen alle diese Formen der Vollständigkeit wegen aufnehmen, weil sie Ratgeber für alle möglichen Vorkommnisse des Lebens sein sollen und nicht sowohl für Schüler, als vielmehr für Erwachsene bestimmt sind. Die Schule hat sich darauf zu beschränken, die Kenntnis der allgemein üblichen Formen des persönlichen und geschäftlichen Verkehrs zu lehren und einzuüben.

Da die Anleitung zur Abfassung von Briefen doch wohl erst dann beginnt, wenn eine gewisse Bekanntschaft mit der englischen Sprache überhaupt vorhanden und einige Übung im freien Schreiben erworben ist, so braucht man dabei nicht vom Deutschen auszugehen, in der Weise, dass man deutsch abgefasste Briefe ins Englische übersetzen lässt. Vielmehr wird es sehr wohl möglich sein, auf Grund eines oder mehrerer englischer Briefe dem Schüler Aufgaben zu unmittelbarer Ausarbeitung in englischer Sprache zu geben. Natürlich müssen die Themata dieser Aufgaben dem Inhalt der Musterbriefe ähnlich oder verwandt sein.

VIII. Sprechen.

81. Wert des Sprechens und der Sprechübungen. Die Fähigkeit, eine oder mehrere Sprachen sprechen zu können, hat einen hohen idealen und praktischen Wert. Eine Sprache können ist nach dem unbefangenen, wenn auch etwas beschränkten Urteil des grossen Publikums so viel als sie sprechen können. Zwar gibt es viele hochgebildete Leute, die weder französisch noch englisch noch sonst eine fremde Sprache sprechen. Und es gibt Familien, in denen man sich eifrig und gründlich, und zwar nicht in Übersetzungen, mit französischer und englischer Litteratur beschäftigt, ohne dass man französisch und englisch spricht. Ja es kommt vor, dass Leute, die französisch und englisch sprechen können, dennoch selten Gelegenheit finden, dieses Können praktisch anzuwenden.¹⁾ Dagegen gibt es aber doch wieder sehr viele, die, sei es in Deutschland oder im Auslande, durch Beruf und Stellung darauf angewiesen sind, fremde Sprachen zu sprechen. Und dieser Fall ist bei dem hochgesteigerten und stets wachsenden Verkehr der Kulturvölker unter einander auch von der Schule ins Auge zu fassen. Die Übung im Sprechen einer fremden Sprache, die wohl in der Regel zugleich eine Übung im Hören ist, hat aber auch einen nicht zu unterschätzenden Wert für die Schulung des Geistes. Die Aufgabe, eine in fremder Sprache gestellte Frage zu verstehen und in dieser Sprache zu beantworten, nötigt den Schüler zu geistiger Anstrengung. Auch wenn

¹⁾ Vgl. KÖRTING, Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Spra-

chen auf den deutschen Hochschulen. Heilbronn 1882, S. 30 ff.

er vom Lehrer nicht gedrängt wird, bedarf es doch einer gewissen Sammlung und Anspannung des Geistes, um die Frage zu verstehen, und dann eines gleichen Masses von Geistesgegenwart, um für die Antwort, selbst wenn sie inhaltlich im Bewusstsein vorhanden ist, die rechten Worte und die rechte Form zu finden. Die Übung im Sprechen ist also gewissermassen ein mündliches Extemporale. Aber während bei dem letzteren allen Schülern die gleiche Aufgabe gestellt wird, kann der Lehrer bei der Sprechübung individualisieren, indem er seine Fragen der Fähigkeit der Schüler anpasst, so dass die fähigeren vollauf in Anspruch genommen, die schwächeren nicht entmutigt oder gedemütigt, alle aber gefördert werden.

82. Die Sprechübungen im Lehrplan und in der Praxis. Übungen im Sprechen der fremden Sprache werden auch seit geraumer Zeit in den amtlichen Lehrplänen gefordert. Das Lehrprogramm für die Real Schulen im Königreiche Bayern vom Jahre 1877 bestimmt, dass Sprechübungen, vom Leichterem zum Schwereren fortschreitend, in allen Klassen vorzunehmen sind. Ähnliche Vorschriften enthalten die im Jahre 1891 revidierten Lehrpläne für die bayerischen Gymnasien und Realgymnasien. Die preussischen Lehrpläne vom Jahre 1892¹⁾ geben sehr beachtenswerte Winke über die Art und Weise, wie Sprechübungen anzustellen sind. Die Praxis ist nun freilich, wenigstens soweit meine Erfahrung reicht, hinter den amtlichen Forderungen bis in die neuere Zeit ziemlich weit zurückgeblieben, wenn auch der Schulunterricht auf dem Gebiet der neueren Sprachen in anderer Hinsicht sehr bedeutende Fortschritte gemacht hat. Die Ursache davon lag wohl in einer gewissen Scheu der Lehrer, in der Klasse sich der fremden Sprache zu bedienen, gegenüber zahlreich bevölkerten Klassen in einer gewissen Bedenklichkeit und Ratlosigkeit, die sich die Aufgabe der Sprechübungen schwieriger vorstellte, als sie in Wirklichkeit ist, zum Teil aber auch in dem Umstande, dass bei der Schlussprüfung vor allem Kenntniss der Grammatik und die Fähigkeit schriftlicher und mündlicher Übersetzung verlangt wurde. Auf die Erreichung dieses nächsten Zieles wurde dann auch beim Unterricht alle Zeit und Kraft verwendet, und das Sprechen, das auf die Note wenigstens bei der Prüfung keinen massgebenden Einfluss übte, und zu dessen Pflege daher keine äussere Nötigung drängte, kam dabei zu kurz. Wenn nun nach neueren Bestimmungen die Schüler auf Grund guter Leistungen bei der schriftlichen Absolutorialprüfung von dem mündlichen Examen befreit werden, so erhalten sie in den neueren Sprachen eine Prüfungsnote, bei welcher weder ihre Sprechfähigkeit, noch selbst ihre Aussprache Berücksichtigung erfahren hat. Dass in den letzten zehn oder zwölf Jahren die Pflege des Sprechens in den Schulen eine ausgedehntere geworden ist, bleibt unbestritten das Verdienst der auf phonetischem Boden fussenden „Reformer“, die in ihren methodischen Schriften die Pflege des Sprechens unermüdlich verlangt haben.

¹⁾ Lehrpläne und Lehraufgaben S. 45.

83. Schwierigkeit der Sprechübungen. Sprechübungen mit Erfolg anstellen ist ja allerdings nicht ganz leicht. Die Schwierigkeit liegt theils im Lehrer, theils in den Schülern. Es kommt vor, dass der Lehrer die fremde Sprache vollkommen beherrscht und sie mit gleicher Leichtigkeit spricht, wie seine Muttersprache, dass er aber nicht die nötige Gewandtheit besitzt, Fragen zu stellen. Fertigkeit in der Fragestellung ist aber neben einer genügenden Gewandtheit, sich in der fremden Sprache auszudrücken, die erste Bedingung für einen erfolgreichen Betrieb der Sprechübungen in der Schule. Wenn sich der Lehrer darauf beschränken wollte, den Schülern fortwährend vorzusprechen, ohne sie selbst zum Mitsprechen zu nötigen, so würde er bald die Erfahrung machen, dass ihm die Schüler geistig nicht folgen und das Sprechen nicht lernen. Denn sprechen lernt man eben hauptsächlich durch Sprechen. Für die Behandlung der Sprechübungen fehlte zudem ein Vorbild, an das die Lehrer sich halten konnten. Für den Betrieb der Grammatik und der Lektüre war durch den Unterricht in den alten Sprachen eine Tradition vorhanden, welche mit gewissen Einschränkungen und Vorbehalten, wie sie der Charakter der neueren lebenden Sprachen bedingte, befolgt werden konnte. Ich selbst war nach den ersten unbefriedigenden Versuchen von den Sprechübungen wieder zurückgekommen. Wie sie erfolgreich angestellt werden können, lernte ich von den Lehrern der Volksschule. Die Methode des sprachlichen Anschauungsunterrichts, namentlich in den unteren Klassen der Volksschule, brachte mich wieder auf den Gedanken, Sprechübungen vorzunehmen. Die Art und Weise, wie die Lehrer auf Grund unmittelbarer Anschauung oder mit Benützung von Bildertafeln einfache Gegenstände mit den Kindern besprachen, brauchte ich nur unter Berücksichtigung des höheren Bildungsgrades meiner Schüler auf die Lektüre anzuwenden, und die Sache ging so gut, dass die Schüler sehr bald mit regem Eifer und unverkennbarer Freude an den Übungen teilnahmen. Indessen verhalten sich allerdings die Schüler gegenüber den Sprechübungen nicht selten spröde und ablehnend. Die jungen Leute sind überhaupt oft recht schwer zum Sprechen zu bringen und haben eine grosse Vorliebe dafür, auf die Fragen des Lehrers ihre Antwort in lakonischer Kürze, oft durch ein einziges Wort zu geben. Wenn sie nun schon in ihrer Muttersprache so wortkarg sind, so entschliessen sie sich noch schwerer zu einer vollständigen, abgerundeten Antwort in einer fremden. Diese Wortkargheit der Schüler ist von allen Lehrern der Schule, gleichviel welches Fach sie vertreten, gemeinsam zu bekämpfen. Sie müssen in allen Lehrgegenständen mit unerbittlicher Ausdauer zu korrekten und vollständigen Antworten angehalten werden. Aber ebenso muss sich auch der Lehrer selbst daran gewöhnen, klare, einfache und vor allem korrekte Fragen zu stellen. Denn diese bilden die unerlässliche Voraussetzung korrekter Antworten. Einem geübten Lehrer krystallisiert sich der zu behandelnde Stoff beinahe von selbst und unbewusst zu Fragen. Dies beruht zum Teil auf natürlicher Begabung; sehr vieles aber lässt sich durch fleissige Übung erreichen. Vor allem aber ist es notwendig, dass man auf Grund sorgfältigen Studiums den

Gegenstand der Sprechübungen sachlich und sprachlich vollständig beherrsche. Der angehende Lehrer darf sich die Mühe nicht verdriessen lassen, die Fragen, die er stellen will, vorher schriftlich auszuarbeiten. Damit ist freilich noch nicht alles gethan. Denn die Fragen während des Unterrichts werden zum grossen Teil erst durch die Antworten der Schüler hervorgerufen. Gründliche Vorbereitung wird aber den Lehrer auch auf unvorhergesehene Antworten der Schüler im gegebenen Augenblick die richtigen Fragen finden lassen.

84. Beginn der Sprechübungen. Nach dem Lehrplan für die bayrischen Realschulen sollen in allen Kursen, also auch schon im untersten, Sprechübungen vorgenommen werden. Nach den preussischen Lehrplänen¹⁾ sollen sie auf der untersten Stufe bald nach den ersten Versuchen in der Aussprache beginnen. Im Englischen ist diese Forderung jedenfalls leichter auszuführen als im Französischen, zumal die Schüler, welche das Englische in unseren Schulen zu lernen anfangen, schon ein paar Jahre lang Französisch getrieben, dabei die erste Scheu vor dem Sprechen einer fremden Sprache überwunden und auch eine entsprechende Schulung ihrer Sprachorgane durchgemacht haben. Gleichwohl ist „bald nach den ersten Versuchen in der Aussprache,“ wenn man diese Worte genau nimmt, etwas zu früh. Die ersten Übungen zur Aneignung der englischen Aussprache und die ersten Leseübungen sind ja auch Sprechübungen im weiteren Sinn. Allein wenn man darunter Rede und Gegenrede über irgend einen Gegenstand versteht, so muss doch auch ein wenn auch bescheidener Wortvorrat vorhanden sein.²⁾ Ich würde daher den Beginn der Sprechübungen gleichzeitig mit dem Anfang der Lektüre setzen. Zuerst müssen die Hauptregeln der Aussprache fest eingeprägt und die englischen Laute eingeübt sein. Die Lektüre, die sich unmittelbar an die Absolvierung des einleitenden Aussprachekurses anschliesst, bietet sodann für die Übungen im Sprechen nicht nur den nötigen Wortvorrat, sondern auch einen geeigneten Inhalt.

85. Inhalt und Methode der Sprechübungen. Auf die Frage, was der Gegenstand der Sprechübungen sein soll, möchte ich mit dem Satz antworten, den Hoppe seinem Wörterbuch als Motto vorangestellt hat: *All is fish that comes to net*. Sprechübungen sollten überall angestellt werden, wo sich nur immer Gelegenheit dazu bietet. Und wer diese nur suchen will, findet sie auch überall. Mit der Forderung der neuen preussischen Lehrpläne, dass keine Stunde ohne kurze Sprechübungen vergehen soll, kann man sich daher ganz und gar einverstanden erklären, ja man dürfte sogar den beigefügten Zusatz: „abgesehen von den Stunden für schriftliche Übersetzungen“ unbedenklich streichen, denn auch diese können sehr wohl den Sprechübungen dienstbar gemacht werden. Der Lehrer darf selbst kleine und scheinbar geringfügige Mittel nicht verschmähen, die zur Erreichung des Zieles führen können, eingedenk der Wahrheit, dass viele Kleinigkeiten vereinigt ein Grosses bilden. So darf er es nicht

¹⁾ Lehrpläne und Lehraufgaben S. 45.

²⁾ Vgl. JESPERSEN in den Engl. Stud. X, 434.

unter seiner Würde halten, kurze Sätze, wie sie im Leben der Schule regelmässig wiederkehren, z. B. Wo sind wir das letzte Mal stehen geblieben? Wem gehört dieses Buch? Seid aufmerksam! Setzen Sie sich! u. s. w. allmählich in englischer Sprache auszusprechen. Das erste Mal stutzen die Schüler, das zweite Mal schon nicht mehr, sehr bald gewöhnen sie sich daran und beantworten die dabei gestellten Fragen gerne in der fremden Sprache. Je grösser der Vorrat solcher stehenden Wendungen wird, desto besser. Denn die stete Wiederholung derselben Ausdrücke, die allmählich ohne weiteres Besinnen verstanden und angewendet werden, hat für die Aneignung der fremden Sprache wie für das Erlernen der Muttersprache grosse Bedeutung. Ein anderes, viel empfohlenes Mittel, die Schüler im Verstehen und Sprechen der fremden Sprache zu üben, besteht darin, dass der Lehrer eine Geschichte vorliest oder noch besser frei vorerzählt und sie von den Schülern nacherzählen lässt. Oder man veranlasst die Schüler, von irgend einem in der Schule oder zu Hause gelesenen Stück eine kurze Inhaltsangabe schriftlich auszuarbeiten und dann in der Schule frei vorzutragen. Doch sind diese Übungen nicht ganz ohne Bedenken. Beim Vorlesen oder Vorerzählen, namentlich wenn es etwas länger dauert, ist man nie so ganz sicher, dass die Schüler wirklich folgen. Und dasselbe ist natürlich ebenso der Fall, wenn einer derselben einen kurzen Vortrag hält. Eine viel regere Beteiligung, ein viel frischeres geistiges Leben, eine viel bessere Garantie allgemeiner Aufmerksamkeit wird erzielt, wenn eine kurze Frage des Lehrers unmittelbare Antwort erheischt, und dabei jeder einzelne Schüler der Klasse sich bereit halten muss, Rede und Antwort zu stehen. Bei dieser Gestaltung der Sprechübungen sind Lehrer und Schüler gleichmässig angespannt und fortwährend in gemeinsamer Thätigkeit. Dem Lehrer kommt es dabei zu, durch seine Fragen die Kosten der Unterhaltung zu tragen und den inneren Gang derselben zu bestimmen; die Aufgabe der Schüler ist es, die Frage richtig aufzufassen und in möglichst abgerundeten Sätzen zu beantworten. Diese Übung kann sich nun an Gegenstände oder Vorkommnisse des täglichen Lebens, an Abbildungen oder Wandkarten, an die Grammatik, an ein Vokabular, endlich an die Lektüre und die Übersetzungen ins Englische anschliessen.

86. Gegenstände und Vorkommnisse des täglichen Lebens. Bei dem Anschauungsunterricht in der Volksschule wird in der Regel mit der Besprechung des Schulzimmers und der darin befindlichen Gegenstände als dem für die Anschauung Zunächstliegenden der Anfang gemacht. Diese Besprechung geht nicht allzuschwer von statten. Denn die Kinder sind im stande, die meisten der Gegenstände, die sie vor sich sehen, zu benennen. Und ausserdem bringen sie einen nicht unbeträchtlichen Vorrat unbewusst erworbenen Sprachmaterials mit, das der Lehrer nur in Bewegung zu setzen braucht. Beim fremdsprachlichen Unterricht muss dieser Wortvorrat erst erworben werden. Wollte der Lehrer gleich anfangs dasselbe Thema mit den Schülern auf Englisch besprechen, so würde er bald die Wahrnehmung machen, dass diesen das erforderliche Sprachmaterial nicht zu Gebote steht. Sie werden vielleicht einzelne Gegenstände mit

ihrem englischen Namen bezeichnen können, aber zu einer eingehenderen Besprechung wird auf der Unterstufe das sprachliche Wissen und die Fähigkeit, sich in Sätzen auszudrücken, noch nicht hinreichen. In dieselbe Lage werden die Schüler kommen, wenn Vorkommnisse des täglichen Lebens den Gegenstand der Besprechung bilden sollen. Voraussetzung solcher Sprechübungen ist daher das Vorhandensein des entsprechenden Sprachmaterials, und dieses wird am besten durch die Lektüre passender Lesestücke gewonnen.

87. Bildliche Darstellungen. Dem sprachlichen Anschauungsunterricht werden in der Volksschule vielfach Bildertafeln zu Grunde gelegt. Aber auch hier kann der Lehrer an bereits vorhandenes Material von Begriffen und Worten anknüpfen. Für den fremdsprachlichen Unterricht werden nun mit Vorliebe die Hölzel'schen Bilder der Jahreszeiten verwendet. Dies ist ganz gut, wenn die Schüler einen erläuternden Text dazu in der Hand haben, der das nötige Sprachmaterial enthält. Allein auch in diesem Fall werden die Fragen des Lehrers eine gewisse Einförmigkeit nicht vermeiden können. „Zeige auf dem Bilde dies und das! Was thut der Mann, die Frau, das Kind? Von welcher Farbe ist das Haus, das Dach, die Wiese, der Himmel?“ Solche Fragen werden immer wiederkehren; sie sind zwar für Kinder lehrreich genug, deren Anschauungsvermögen erst geweckt werden muss. Sie scheinen aber doch zu elementar für die Bildungsstufe der Schüler, die Englisch lernen, noch dazu auf den höheren Stufen des Unterrichts. Bessere Dienste leisten für diese Schüler kulturhistorische Darstellungen, zumal solche, welche mit den Zuständen und der Geschichte des englischen Volkes bekannt machen, oder auch geographische Karten und Bilder. Am besten ist es, wenn diese Darstellungen sich an einen Text anschliessen, so dass Wort und Bild sich gegenseitig erläutern und ergänzen. In diesem Falle erweisen sich die bildlichen Darstellungen nicht als überflüssig, weil sie Neues bieten, und andererseits gewährt der Text das erforderliche sprachliche Material zur Besprechung derselben.

88. Sprechübungen im Anschluss an die Grammatik. Wenn oben gesagt wurde, dass die Sprechübungen sich auch an die Grammatik anschliessen können, so ist das natürlich nicht so gemeint, als ob die englische Sprache zur Erklärung ihrer grammatischen Erscheinungen zu verwenden wäre, und als ob Englisch die Unterrichtssprache sein sollte. Unterrichtssprache ist ausschliesslich das Deutsche.¹⁾ Die Erfahrung hat gelehrt, dass Schüler grammatische Regeln in der fremden Sprache sich anzueignen und auszusprechen vermögen, ohne ein wirkliches Verständnis derselben und die Fähigkeit ihrer Anwendung zu besitzen. Wenn aber der Lehrer die Überzeugung gewonnen hat, dass dieses Verständnis und diese Fähigkeit wirklich vorhanden sind, warum soll er nicht über die englische Sprache selbst mit den Schülern sich auf Englisch besprechen? Die Sprache an sich ist ja eine so interessante Erscheinung, dass es sich wohl verlohnt, über sie zu reden. Grammatik ist hier natürlich im weitesten

¹⁾ Vgl. Lehrpläne und Lehraufgaben S. 43.

Sinn gemeint. Man kann über die englische Aussprache, über die Geschichte der englischen Sprache, über Wortbildung, wohl auch über eine syntaktische Regel sprechen, vorausgesetzt, dass dies alles den Schülern vertraut und geläufig geworden ist. Voraussetzung einer gedeihlichen Besprechung ist auch hier, dass die Schüler mit den technischen Ausdrücken durch angemessene Lektüre bekannt geworden sind.

89. Sprechübungen im Anschluss an ein Vokabular habe ich niemals vorgenommen, so dass ich hierüber nicht aus eigener Erfahrung sprechen kann. Ich halte sie aber für schwieriger, als solche, die ihren Stoff der Lektüre entnehmen. Denn diese letztere gibt alles, was man braucht, das Vokabular aber nicht. Es mag eine noch so reiche Liste von Wörtern und Wendungen geben, die einem bestimmten Gedankenkreis angehören, eine zusammenhängende Darstellung vermag es nicht zu ersetzen, es bietet eben nur Wörter, aber keine Gedanken oder Gedankenreihen. Die Beobachtungen, die ich als offizieller Zuhörer in verschiedenen Schulklassen machte, wo Sprechübungen im Anschluss an ein Vokabular, und zwar von ausgezeichneten Lehrern, vorgenommen wurden, haben mich in dieser Meinung bestärkt. Eine richtige Sprechübung mit Rede und Gegenrede in englischer Sprache, mit einem für Lehrer und Schüler interessanten Inhalt und einem durch diesen gegebenen, aber durch die Fragen des Lehrers frei bestimmten Gedankengang wollte dabei nicht so recht aufkommen. Und die Übung gestaltete sich zum Teil wenigstens zu einem Abfragen der in dem Vokabular enthaltenen Wörter und Wendungen. Dies hat ja gewiss auch sein Gutes, aber es ist keine Sprechübung im eigentlichen Sinne des Worts. Bei dieser sollte der Lehrer niemals ein Buch in der Hand haben, sondern frei sprechen auf Grund eines ihm wohlvertrauten Gegenstandes. Das Vokabular mit seinen trockenen Listen von Wörtern kann dagegen der Lehrer nicht wohl aus der Hand legen, weil er sich bei Durchnahme der einzelnen Kapitel an diese Listen halten muss.¹⁾

90. Sprechübungen auf Grund der Lektüre. Alle bisherigen Erwägungen führen zu dem Ergebnis, dass es für die Sprechübungen keine bessere Grundlage gibt als die Lektüre. Sie ist für die fremde Sprache, was für die Muttersprache die Lektüre und der persönliche Gedankenaustausch im Umgange sind. Daher muss die Losung sein: Keine Lektüre ohne Sprechübung, keine Sprechübung ohne Lektüre. Zu letzterer darf in dieser Hinsicht auch die Übersetzung ins Englische als eine umgekehrte Lektüre gerechnet werden. Von allem Anfang an bis in die obersten Klassen hinauf muss daher die Lektüre von den Sprechübungen begleitet werden. Diese Forderung klingt so einfach und selbstverständlich, und doch scheint es nicht ganz überflüssig, sie zu stellen. Nach meinen Beobachtungen wenigstens war der Betrieb der Sprechübungen bis in neuere Zeit vielfach so, dass sie nicht den Inhalt der Lektüre zum Gegenstand hatten, sondern dass an dieselbe allerlei Fragen über das Wetter, das Schulzimmer, das Haus u. s. w. angeknüpft wurden, Fragen, die mit dem Inhalt der Lektüre auch nicht in der entferntesten Beziehung standen. Diesem Ver-

¹⁾ Vgl. BIERBAUM a. a. O. S. 71 ff.

fahren liegt ein richtiger Gedanke zu Grunde, nämlich der, dass bei den Sprechübungen die Sprache des täglichen Verkehrs zu ihrem Recht kommen soll. Gleichwohl ist es nicht das richtige. Denn einmal ist dabei der für die Sprechübungen zu verwendende Sprachstoff den Schülern nicht gleich bei der Hand, wenn Fragen aus anderen Gebieten die Lektüre unterbrechen, sodann fehlt es an einem wirklich interessanten Gegenstand des Gesprächs, und was ganz besonders bedenklich erscheint, der Inhalt der Lektüre, der eben diesen Gegenstand bilden sollte, bleibt gar zu leicht für den Schüler ein totes Kapital, ein lebloser Stoff, an dem er sich lediglich im Lesen und Übersetzen übt, und an den er nicht weiter denkt, sobald er nur glücklich bis zum Schlusse des zu übersetzenden Abschnitts gelangt ist. Soll aber die Lektüre mehr bieten als ein *corpus vile* rein sprachlicher Übungen, soll sie erhebend und veredelnd auf den inneren Menschen einwirken und den Geist mit nützlichen Kenntnissen bereichern, so muss ihr Inhalt dem Schüler zu lebendigem Bewusstsein gebracht werden. Und dies geschieht durch vielfache, möglichst allseitige Besprechung des Einzelnen wie des Ganzen in den gelesenen Werken. In dieser Weise dienen die Sprechübungen nicht ausschliesslich der Fertigkeit im Sprechen, sondern darüber hinaus helfen sie auch zu einer lebendigen Auffassung und innerlichen Aneignung des Gelesenen und zur Bildung und Veredlung von Geist und Gemüt.

Nicht jede Art von Lektüre eignet sich indes gleichmässig zur Anstellung von Sprechübungen. Reden, Abhandlungen und lyrische Gedichte geben keinen passenden Stoff. Dagegen eignen sich erzählende und beschreibende Darstellungen vortrefflich dazu, mögen sie von geringerem oder grösserem Umfang sein. Und wenn die Schüler von Anfang an dazu angehalten werden, über den Inhalt der Lektüre mit dem Lehrer in englischer Sprache sich zu besprechen, so wird es ihnen auf den höheren Stufen des Unterrichts nicht schwer fallen, im Anschluss an die Lektüre über geschichtliche Zustände und Ereignisse, über Handlung und Charaktere eines Dramas die vom Lehrer gestellten Fragen zu beantworten. Wie rasch die Schüler sich an das Sprechen in der Fremdsprache gewöhnen, lehrt die von mir sehr oft gemachte Erfahrung, dass sie auf Fragen, die ich in deutscher Sprache stellte, in englischer Sprache antworteten.

91. Freie Gestaltung der Sprechübungen. Eine gute Vorübung für das Sprechen besteht darin, dass der Schüler einen kürzeren Abschnitt, den er selbst oder ein anderer eben gelesen und übersetzt hat, in der fremden Sprache aus dem Gedächtnisse wiederholt. An diese Wiederholung können sofort Fragen angeknüpft werden. In der ersten Zeit sind diese in wörtlicher Anlehnung an den Text der Lektüre zu formulieren, wie auch die Antworten der Schüler sich eng an die Worte des Textes anschliessen werden. Doch ist es ratsam, von dieser Behandlung der Sprechübungen möglichst bald zu einer freieren Gestaltung derselben überzugehen. Denn wenn man sich mit den Fragen gar zu ängstlich an den Text hält, so wird die ganze Übung leicht mechanisch. Die Schüler werden dadurch verleitet, auf die Frage des Lehrers nur mit halbem Ohre zu hören, sie erfassen ihren Sinn nur gedächtnismässig und geben oft nur eine ober-

flächliche Antwort, indem sie aus dem Gedächtnis irgend ein Stück des gelesenen Textes zum Besten geben, in der angenehmen Hoffnung, dass dies auf die Frage des Lehrers schon irgendwie passen werde. Um sie zu scharfer Aufmerksamkeit und zu genauer Erfassung der Frage zu nötigen und die Sprechübung auch zugleich zu einer Übung im Hören und Verstehen zu gestalten, muss man die Fragen zwar aus dem in der Lektüre gebotenen Sprachstoffe schöpfen, aber zugleich frei und selbständig bilden. Auch ist es gut, nicht gleich nach den einzelnen Sätzen, sondern erst nach Durchnahme eines ganzen Kapitels oder einer Textseite mit den Fragen zu beginnen, so dass ein etwas grösseres Material von Vorstellungen, Gedanken und Worten zur Verfügung steht, über welches aber auch vom Lehrer wie von den Schülern frei verfügt werden soll. In diesem Falle ist es nun ganz gleichgültig, ob die Schüler den Text offen vor sich haben oder nicht. Mechanisches Ablesen ist durch die Fragestellung des Lehrers ausgeschlossen. Und wenn auch einmal ein Wort oder eine Redensart aus dem Buche entlehnt wird, so thut dies der Sache keinen Eintrag. Von dem Lehrer freilich ist unbedingt zu verlangen, dass er bei den Sprechübungen das Buch nicht benützt. Er muss die Lektüre nach Form und Inhalt, im einzelnen wie im ganzen, so vollständig beherrschen, dass er bei seinen Fragen von dem Buche ganz und gar unabhängig ist. Dies gilt von jedem anderen Unterrichtsgegenstand, und ebenso von den Sprechübungen. Es hat etwas tödlich Langweiliges, wenn bei diesen der Lehrer jede Frage aus dem Buche herausholt. Und welchen Eindruck macht dies auf die Schüler, zumal wenn ihnen zugemutet wird, die Antworten ohne Benützung des Buches zu geben!

92. Gedruckte Questions. Manche Lehr- und Lesebücher suchen die Sprechübungen durch Beifügung von *Questionnaires* oder *Questions* zu erleichtern. Als angehender Lehrer der neueren Sprachen hatte ich nach dem eben erst eingeführten französischen Lehrbuch von Otto zu unterrichten, das den stolzen Titel „Konversationsgrammatik“ trägt. Die *Questionnaires* in diesem Buche gaben nicht bloss die Fragen, sondern auch die entsprechenden Antworten. Natürlich ergriff ich mit Eifer dieses herrliche Mittel, mit den Schülern französische Konversation zu pflegen. Bald aber fühlte ich mich enttäuscht und gab die Sache wieder auf. Diese Art Konversation war der langweiligste und, wie ich glaube, der unpriesslichste Teil des Unterrichts. In den neueren Lehrbüchern lässt man nun wohl die Antworten weg, denn die soll der Schüler selbst finden, und man beschränkt sich darauf, eine möglichst reiche Sammlung von Fragen zu geben. Nun scheint es aber doch seltsam, dem Schüler die selbständige Beantwortung von Fragen zuzumuten, den Lehrer aber, dessen Kunst hauptsächlich in der Fragestellung bestehen soll, der Mühe der eigenen und selbständigen Formulierung der Fragen zu entheben. Die *Questions* sind daher für den Lehrer selbst keineswegs ehrenvoll; denn sie legen die Annahme nahe, dass er entweder nicht fähig ist, selbst Fragen zu stellen, oder dass er aus Bequemlichkeit sich ihrer bedient. Deshalb wird auch jeder Lehrer, der etwas auf sich hält, das Gängelband der *Questions* ver-

schmähen.¹⁾ Diese schaden aber auch dem Unterricht, indem sie ihn schablonisieren und einen freien Austausch der Gedanken zwischen Lehrer und Schülern nicht aufkommen lassen. In neuester Zeit hat man in Erkenntnis dessen den *Questions* eine andere Aufgabe zugewiesen. Sie sollen nicht sowohl dem Lehrer bei der Übung im Sprechen, als vielmehr den Schülern bei Übungen im Schreiben als Grundlage dienen. Für diesen Zweck angewendet, erregen sie allerdings weniger Bedenken. Doch lässt sich nicht verkennen, dass Aufsätze, die auf Grund solcher Fragen gefertigt werden, in ihrer Ausführung etwas Mechanisches und einen mehr oder weniger schablonenhaften Charakter an sich tragen.

93. Sprechübungen zwischen Schüler und Schüler. Es ist vielfach, und zwar von hervorragender Seite, empfohlen worden, zur Abwechslung die Sprechübungen so zu veranstalten, dass die Schüler sich unter einander selbst befragen und bald dieser, bald jener die Rolle des Lehrers dabei übernimmt. Für dieses Verfahren wird mit Recht angeführt, dass die Schüler nicht nur im Antworten, sondern auch im Fragen geübt werden sollen, da sie im praktischen Leben wohl ebenso oft in die Lage kommen zu fragen, wie zu antworten. Voraussetzung für das Gelingen dieser Übung ist die Fähigkeit der Schüler, Fragen zu stellen. Nun aber ist die Fragestellung eine Kunst, die auch der Lehrer durch fleissige Vorbereitung und viele Übung sich erst aneignen muss. Um so weniger wird man annehmen dürfen, dass ein Durchschnittsschüler sie schon besitzt. Allerdings kann auch er thun, was der Lehrer thun muss: er kann sich zu Hause auf die Fragen, die er in der Schule stellen will, vorbereiten. Und diese Vorbereitung schon wird ihm von Nutzen sein. Der Lehrer kann es nun so einrichten, dass er zwei Schüler zur Veranstaltung eines Dialoges in der englischen Sprache über einen Abschnitt der Lektüre bestimmt. Beide haben sich zu Hause hiefür vorzubereiten, der eine für die Rolle des Fragenden, der andere für die des Antwortenden. Ein anderes Mal können die Rollen getauscht werden. Dem Lehrer fällt dabei die Aufgabe zu, fehlerhafte Ausdrücke zu verbessern, unrichtig gestellte Fragen in eine entsprechende Form zu bringen und die Unterhaltung, wenn sie ins Stocken gerät, wieder in Gang zu bringen. Immerhin setzt aber diese Übung eine gewisse Reife und Gewandtheit der Schüler voraus und wird daher erst in den oberen Klassen eintreten können. Und auch hier wird sie nicht die Regel, sondern die Ausnahme bilden. Auch ist zu befürchten, dass nur die fleissigeren und geistig regsameren Schüler mit Nutzen daran teilnehmen.

94. Gleichmässige Schulung der ganzen Klasse. Der Unterricht soll aber immer die ganze Klasse im Auge haben, und sämtliche Schüler sollen möglichst gleichmässig geschult und gefördert werden. Um diesen Zweck zu erreichen, wird der Lehrer gut thun, in jeder Stunde sämtliche Schüler, oder wenn die Klasse sehr stark bevölkert ist, wenigstens die eine Hälfte derselben aufzurufen und mit seinen Fragen der Reihe nach

¹⁾ BIERBAUM a. a. O. S. 135: „Die sog. *Questionnaires* sollten einem selbständigen | Lehrer nicht mehr zugemutet werden.“

von einem Schüler zum andern zu gehen. Diejenigen, welche nicht an der Reihe sind, kann er durch häufige Zwischenfragen, die fast immer notwendig sind, in Aufmerksamkeit erhalten. Hält sich der Lehrer nicht streng an die Reihenfolge der Schüler und wendet sich vielmehr bald an diesen, bald an jenen, so liegt die Gefahr sehr nahe, dass er eben nur diejenigen Schüler aufruft, von denen er eine Antwort erwarten kann, und dass diese letzteren in lobenswertem Eifer den anderen zuvorkommen, die schwächeren und trägeren aber zurückbleiben. Geht es aber der Reihe nach, so weiss jeder Schüler im voraus, dass er in jeder Stunde aufgerufen wird. An keinem Schüler darf der Lehrer vorübergehen, und auch von den schwächeren darf keiner sich niedersetzen, ehe er nicht seine Antwort gegeben hat. Widerwillige Elemente, die sich sträuben, werden auf diese Weise zum Sprechen gezwungen, solche, denen es an Selbstvertrauen fehlt, ermutigt. Allerdings kosten die schwächeren Schüler hier, wie in jedem andern Unterricht, mehr Zeit, die besseren und begabteren aber finden dabei insofern ihre Rechnung, als sie immer wieder zur Aushilfe herangezogen werden können.

95. Aufgabe der Muttersprache bei den Sprechübungen. Sprechübungen werden nur dann mit Erfolg vorgenommen werden können, wenn der Inhalt der Lektüre, welcher den Gegenstand derselben bilden soll, den Schülern durchaus bekannt und von ihnen vollkommen verstanden worden ist. Daher ist es notwendig, namentlich bei der Lektüre schwierigerer Schriftsteller, dass den Sprechübungen, die daran geknüpft werden, eine gründliche Erklärung und Besprechung in deutscher Sprache vorausgeht. Auch im Laufe der Sprechübungen wird die deutsche Sprache, sei es zur Unterstützung oder zur Kontrolle des Schülers, herangezogen werden müssen. Wenn auf die Frage des Lehrers die Antwort des Schülers ausbleibt, so kann man im Zweifel sein, ob der letztere, vorausgesetzt, dass er die Frage richtig verstanden hat, dieselbe sachlich nicht beantworten kann, oder ob ihm nur die sprachliche Form Schwierigkeiten bereitet. In diesem Falle lässt man ihn die Antwort zuerst in deutscher Sprache versuchen, und man sieht sofort, woran es fehlt. Ist sie inhaltlich unrichtig, so hat zunächst faktische Berichtigung einzutreten. Ist sie in sachlicher Hinsicht richtig, so wird der Schüler, nachdem er sie in deutscher Form bereits ausgesprochen hat, unschwer auch die englische finden. Häufig fehlt es dabei nur an einem englischen Wort oder Ausdruck. Diesen lässt der Lehrer einfließen, und die richtige Antwort in englischer Sprache erscheint.

IX. Schlusswort.

96. Ob es mir gelungen ist, in den vorstehenden Ausführungen das Richtige zu treffen, muss ich dem Urteil des geneigten Lesers überlassen. Zur Unterstützung derselben mag vielleicht dienen, dass ich das, was von mir für den Unterricht in der englischen Sprache vorgeschlagen und empfohlen wird, in 25jähriger Lehrthätigkeit zum grössten Teil selbst angewendet und erprobt habe. Doch bin ich nicht der Meinung, dass der

von mir beschriebene und empfohlene Weg für die Unterweisung im Englischen der einzige gangbare ist und der einzige, der zum Ziele führt. Andere mögen auf anderem Wege die gleichen, vielleicht noch bessere Leistungen erzielen. Indessen ist die Methode nicht die einzige Bedingung für das Gelingen des Unterrichtswerks. Denn es kommt immer noch sehr viel darauf an, in welcher Weise die methodischen Grundsätze und Ratschläge für den fremdsprachlichen Unterricht, welche die Didaktik an die Hand gibt, in jedem einzelnen Falle von dem Lehrer angewendet werden. Und das Lehrverfahren, wie es sich bei dem einzelnen Lehrer gestaltet, wird nicht bloss durch seine didaktischen Studien und durch die methodische Richtung des jeweiligen Lehrbuches bestimmt, sondern ist das Produkt seiner ganzen Persönlichkeit in geistig-wissenschaftlicher wie in sittlicher Beziehung. Tüchtige und gewissenhafte Lehrer aber werden, auch wenn sie je nach Begabung und Neigung verschiedene Wege einschlagen, das Ziel sicher erreichen. Dieses Ziel darf freilich nicht allzu hoch und weit gesteckt werden. Es ist von der Mittelschule nicht zu erwarten, dass fertige Franzosen oder Engländer aus ihr hervorgehen. Weiss doch jeder Lehrer, wie viel ihm selbst dazu fehlt. Dagegen ist es sehr wohl möglich, die Schüler derselben mit der in der Einleitung angedeuteten Beschränkung zum Verständnis und zur praktischen Handhabung der englischen Sprache in Wort und Schrift zu befähigen und dabei ihrem Denken neue Formen, ihrem Geist neue Ideenkreise zu erschliessen und auf ihren Charakter läuternd und veredelnd zu wirken.

X. Hilfsmittel für den englischen Unterricht.¹⁾

97. Allgemeines. a) Zeitschriften und Encyklopädien. Archiv für das Studium der neueren Sprachen, begründet 1838 von HERRIG; herausgegeben von WÄTZOLD und ZUPITZA. Braunschweig, Westermann. 93. Bd. 1894. — Jahrbuch für romanische und englische Philologie. 1.—5. Band, herausgegeben von EBERT, Berlin, Dümmler, 1859 ff.; 6.—12. Band, herausgegeben von LEMCKE, 1865 ff. Neue Folge 1.—3. Band von LEMCKE, Leipzig, Teubner 1874—1876. — Anglia, herausgegeben früher von WÜLCKER und TRAUTMANN, jetzt von EISENKEL unter Mitwirkung von FLÜGEL. Halle, Niemeyer. 17. Band 1894. — Englische Studien, herausgegeben von KÖLBING. Leipzig, Reissland. 18. Band 1894. — Litteraturblatt für germanische und romanische Philologie von BEHAGHEL und NEUMANN. Leipzig, Reissland. 15. Jahrgang 1894. — Litterarisches Centralblatt, herausgegeben von ZARNOKE. Leipzig, Avenarius. — Neuphilologisches Centralblatt, herausgegeben von KASTEN. Hannover, Meyer. 8. Band 1894. — Phonetische Studien, herausgegeben von VIETOR. Marburg, Elwert. 6. Band 1892. (Seit Ostern 1893 mit den „Neueren Sprachen“ vereinigt.) — Die Neueren Sprachen. Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht. Mit dem Beiblatt: Phonetische Studien. In Verbindung mit DÖRR und RAMBEAU herausgegeben von VIETOR. Marburg, Elwert. 2. Band 1894. — Shakspeare-Jahrbuch, herausgegeben von LEO. Weimar, Huschke. 29. und 30. Band 1894. — Transactions of the Philological Society. London. — The Athenaeum. London. Nr. 3513, 23. Februar 1895. — The Academy. London. Nr. 1189, 16. Februar 1895. — ELZE, Grundriss der englischen Philologie. Halle, Niemeyer 1887. — G. KÖRTING, Encyklopädie und Methodologie der englischen Philologie. Leipzig 1888. — Führer durch die französische und englische Schullektüre, zusammengestellt von einem Schulmann (KRESSNER). 2. Aufl. Wolfenbüttel, Zwißler 1892. — STORM, Englische Philologie. Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der englischen Sprache. 1. Aufl. Heilbronn 1881. 2. Aufl. Leipzig 1892/94. — VIETOR, Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Marburg, Elwert 1888. — O. WENDT, Encyklopädie des englischen Unterrichts. Methodik

*fehlt von
Hoops
Holbe.*

¹⁾ Ausführliche bibliographische Nachweisungen in den Encyklopädien von ELZE, KÖRTING, STORM und WENDT.

und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der englischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Hannover, Meyer 1893.

b) Methodische Schriften. BERLITZ, *The Berlitz Method for teaching modern languages. English Part. First Book.* Berlin 1888. — BIERBAUM, Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. Kassel 1886. — BIERBAUM, Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. Kassel 1889. — BÖHM, Das Prinzip der Anschauung, angewendet auf den Elementarunterricht in lebenden Fremdsprachen. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1887. — BREYMANN, Der neusprachliche Unterricht an Gymnasien und an Realschulen. München 1882. — BREYMANN und MÖLLER, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts. München 1884. — DÖRR, Die Aufgaben der modernen Philologie in der Gegenwart. Neuphilologische Beiträge. Hannover 1886. — DÖRR, Die Reform des neusprachlichen Unterrichts. Vortrag gehalten auf der dritten Neuphilologen-Versammlung zu Dresden 1888. — DREYSPRING, *The cumulative method.* Leichte Aufgaben im Englischen. Leipzig-New-York 1889. — EIDAM, Zum neusprachlichen Unterricht. Herrigs Archiv Band 80. — EIDAM, Phonetik in der Schule? Würzburg 1887. — EIDAM, Die Lautschrift beim Schulunterricht. Nürnberg 1889. — FOTH, Über die französische und englische Lektüre als Unterrichtsgegenstand. Dittes' Pädagogium. 1880. — FRANKE, Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und Physiologie der Sprache dargestellt. 2. Aufl. Leipzig, Reisland 1890. — GUTERSOHN, Gegenvorschläge zur Reform des neusprachlichen Unterrichts. Karlsruhe 1888. — GUTERSOHN, Bedeutung und Betrieb des fremdsprachlichen Extemporale. Neuphilologisches Centralblatt 1889 Nr. 3. — HEMME, Die Auswahl der Lektüre in den beiden neueren Sprachen. Verhandlungen der 3. Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover. 1882. — HÖLZEL, Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Die vier Jahreszeiten. Wien. — HORNEMANN, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten. Hannover. 1. Heft 1885, 2. Heft 1886. — HUMMEL, Der Wert der neueren Sprachen als Bildungsmittel. Programm. Weimar 1879. — JÄCKEL, Besprechung von Klinghardts Schrift: Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Pädagogisches Archiv 32. Band. — JESPERSEN, Der neue Sprachunterricht. Engl. Studien X. — KLINGHARDT, Die Realien im neusprachlichen Unterricht und in der Neuphilologie. Verhandlungen des deutschen Neuphilologentages zu Hannover 1886. — KLINGHARDT, Techmer und Sweet über den englischen Unterricht. Engl. Studien X. — KLINGHARDT, Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Bericht über den Unterricht mit einer englischen Anfangsklasse im Schuljahr 1887/88. Marburg 1888. — KLINGHARDT, Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode. Marburg 1892. — KLOTZSCH, Methode des fremdsprachlichen Unterrichts. Ein Beitrag zur praktischen Pädagogik. Programm Borna 1883. — G. KÖRTING, Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen. Heilbronn 1882. — LEHMANN, Lehrplan für den französischen und englischen Unterricht. Programm. Barmen 1881. — Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Berlin 1892. — LOUVIER, Über Naturgemässheit im fremdsprachlichen Unterricht. 3. Aufl. 1888. — MANGOLD, Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiet der neueren Fremdsprachen. Berlin 1892. — MÜLLER, Zur neusprachlichen Lektüre. Pädagog. Archiv 31. — MÜNCH, Bemerkungen über die französische und englische Lektüre in den oberen Realklassen. Programm. Ruhrort 1879. — MÜNCH, Die Frage des englischen Aufsatzes in Realprima. Engl. Studien IV. — OHLERT, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Hannover 1893. — PALM, Besprechung von Swobodas Englischer Leselehre in Herrigs Archiv 84. Band. — PERLE, Die Auswahl der Shakspeare-Lektüre. Lehrproben und Lehrgänge. 13. Heft. — GRAF PFEIL, Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause. 3. Aufl. Zeitz und Leipzig 1879. — GRAF PFEIL, Gedächtniskunst und Vokabellernen. Breslau 1882. — GRAF PFEIL, Wie lernt man eine Sprache am leichtesten und besten? 2. Aufl. 1884. — Quousque tandem (VIETOR), Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. 2. Aufl. Heilbronn 1886. — RAMBEAU, der französische und englische Unterricht am Gymnasium. Programm. Hamburg 1885. — RAMBEAU, Der französische und englische Unterricht in der deutschen Schule. Hamburg 1886. — VON RODEN, Inwiefern muss der Sprachunterricht umkehren? Marburg 1890. — VON SALLWÜRK, Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen. Lehrproben und Lehrgänge 19. Heft. — SAYCE, *How to learn a language.* „Nature“ 1879. — SCHRÖER, Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zur praktischen Spracherlernung. Leipzig 1887. — STIEHLER, Streifzüge auf dem Gebiet der neusprachlichen Reformbewegung. Marburg 1891. — STIEHLER, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Marburg 1891. — SWEET, *On the Practical Study of Language. Transactions of the Philological Society.* London 1882/84. — SWEET, *Spelling Reform and the Practical Study of Language.* London 1885. — TANGER, Muss der Sprachunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung im Zusammenhang mit der Überbürdungsfrage. Berlin 1888. — *The Teaching and Learning of Foreign Lan-*

guages. *By a German Advocate of Utilitarian Education.* Stuttgart 1890. — TECHMER, Sprachentwicklung, Spracherlernung, Sprachbildung. Internat. Zeitschrift für allgemeine Sprachwissenschaft. II. — VIETOR, Die wissenschaftliche Grammatik und der englische Unterricht. Engl. Studien III. — VÖLCKER, Zur französischen und englischen Lektüre. Fleckeisens Jahrbuch 125. und 126. Bd. — VOGEL, Bemerkungen zur französischen und englischen Lektüre. Programm. Perleberg 1880. — WÄTZOLD, Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. Berlin 1892. — WALTER, Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage. Programm. Kassel 1887. — WEITZENBÖCK, Zur Reform des Sprachunterrichts. Mit einem Anhang über die österreichische Realschule. Wien 1888. — WILKE, Über mündliche Übungen beim neusprachlichen Unterricht der unteren und mittleren Klassen der Realgymnasien. Leipzig 1888.

98. Hilfsmittel zum Studium der Aussprache. a) Abhandlungen und Lehrbücher. BELL, *Visible Speech, the Science of Universal Alphabets.* London 1867. — BELL, *Sounds and their Relations.* London 1882. — BENECKE, *English pronunciation and English vocabulary.* 6. Aufl. Potsdam, Stein. — BORINSKI, Grundzüge des Systems der artikulierte Phonetik. Stuttgart, Göschen 1892. — BREYMAN, Über Lautphysiologie und deren Bedeutung für den Unterricht. München und Leipzig 1884. — BRÜCKE, Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute für Linguisten und Taubstummenlehrer. 2. Aufl. Wien 1876. — DEUTSCHBEIN, Über die Resultate der Lautphysiologie mit Rücksicht auf unsere Schulen. Herrigs Archiv 70. Band. — EIDAM, Die Lautschrift beim Schulunterricht. Nürnberg 1889. — ELLIS, *On Early English Pronunciation with Especial Reference to Shakspeare and Chaucer.* 4 vols. London 1869 ff. — GUTERSOHN, Beiträge zu einer phonetischen Vokallehre. Karlsruhe 1884. — JESPERSEN, *The Articulation of Speech Sounds.* Marburg 1889. — KLINGHARDT, Die Lautphysiologie in der Schule. Englische Studien VIII. — RAMBEAU, Lauttafeln für den französischen und englischen Unterricht. Hamburg, Meissner. — RAMBEAU, Die Phonetik im französischen und englischen Klassenunterricht, eine Begleitschrift zu den Lauttafeln. Hamburg, Meissner 1888. — SCHRÖER, Über den Unterricht in der Aussprache des Englischen. Berlin 1884. — SIEVERS, Grundzüge der Phonetik zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. 3. Aufl. Leipzig 1885. — SOAMES, *An Introduction to Phonetics.* London, Swan Sonnenschein and Co. — STEUERWALD, Lehrbuch der englischen Aussprache nebst Vokabular. München und Leipzig, Oldenbourg 1883. — SWEET, *Handbook of Phonetics.* Oxford 1877. — SWEET, *A Primer of Phonetics.* Oxford 1890. — SWEET, Elementarbuch des gesprochenen Englisch. 3. Aufl. Oxford und Leipzig 1891. (1. Aufl. 1885.) — SWOBODA, Englische Leselehre nach neuer Methode. Wien, Hölder 1889. — TECHMER, Phonetik. Leipzig 1880. — TRAUTMANN, Besprechung einiger Schulbücher nebst Bemerkungen über eine bessere Methode für den lautlichen Teil des neusprachlichen Unterrichts. Anglia I. — TRAUTMANN, Die Sprachlaute im allgemeinen und die Laute des Englischen, Französischen und Deutschen insbesondere. Leipzig, Fock, 1884/86. — VIETOR, Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrpraxis. 3. Aufl. Leipzig, Reisland 1894. — WESTERN, Englische Lautlehre für Studierende und Lehrer. Heilbronn, Henninger 1885. — WESTERN, Kurze Darstellung der englischen Aussprache für Schulen und zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Leipzig, Reisland 1892. — WÜRZNER, Die Verwertung der Ergebnisse der Phonetik für den Unterricht im Französischen und Englischen. Zeitschr. für das Realschulwesen X.

b) Englische Aussprache-Wörterbücher. COOLEY, *A Dictionary of the English Language exhibiting the Orthography, Pronunciation, and Definition of words.* London and Edinburgh 1877. — NUTTALL, *The Standard Pronouncing Dictionary of the English Language.* London 1864. — SMART, *Walker's Pronouncing Dictionary of the English Language, adapted to the present state of literature and science.* Erste Aufl. Lond. 1838. 7. Aufl. 1865. — STORMONTH, *Etymological and Pronouncing Dictionary of the English Language.* Edinburgh and London. 2. Ed. 1874.

99. Grammatische Lehrbücher. a) In deutscher Sprache. BACKHAUS, Methodisches Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache. 5. Aufl. 1894. 2. Teil: Schulgrammatik der englischen Sprache in übersichtlicher Darstellung. Hannover, Meyer, 1889. — BADOW, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten. 1. Teil: Elementarbuch. 2. Teil: Schulgrammatik. 3. Teil: Aufgaben zum Übersetzen ins Englische. Elberfeld, Bädeker. — VAN DEN BERG, Praktischer Lehrgang der englischen Sprache. 1. Kursus. 22. Aufl., bearbeitet von HERRIG. Berlin, Simion 1891. — BIERBAUM, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Schulen. Leipzig, Rossberg. 1. Teil. 1892. 2. Teil. 1894. — COLLINS, Lehrbuch der englischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. 3. Aufl. Stuttgart, Neff 1891. — VAN DALEN, LLOYD und LANGENSCHIEDT, Brieflicher Sprach- und Sprechunterricht für das Selbststudium Erwachsener. Berlin,

Langenscheidt. 40. Aufl. — DEGENHARDT, Lehrgang der englischen Sprache. Dresden, Ehlermann. 1. Teil, neubearbeitet von PLÖTZ und KARES. 53. Aufl. (Schlüssel hiezu von KARES). 2. Teil, bearbeitet von KARES. 14. Aufl. — DEUTSCHBEIN, Theoretisch-praktischer Lehrgang der englischen Sprache mit genügender Bezeichnung der Aussprache für höhere Schulen. Köthen, Schulze. 1. Aufl. 1875; jetzt in 13. Aufl. — DEUTSCHBEIN, Kurzgefasste englische Grammatik und Übungsstücke für reifere Schüler, insbesondere für die Oberklassen der Gymnasien. 1. Teil: Grammatik. 2. Teil: Übungsbuch. Köthen, Schulze 1891/92. — DEUTSCHBEIN und WILLENBERG, Leitfaden für den englischen Unterricht. 1. Teil: Elementarbuch. Köthen, Schulze 1893. — DEUTSCHBEIN, Shakspeare-Grammatik für Deutsche. Köthen, Schulze 1882. — DUBISLAV und BOEK, Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten 4. Aufl. Berlin, Gärtner 1894. — DUBISLAV und BOEK, Schulgrammatik der englischen Sprache. 3. Aufl. Berlin, Gärtner 1894. — DUBISLAV und BOEK, Kurzgefasstes Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin, Gärtner. — FEHSE, Lehrbuch der englischen Sprache nach der direkten Methode. Leipzig, Renger 1894. — FÖLSING-KOCH, Lehrbuch der englischen Sprache, neubearbeitet von JOHN KOCH. 1. Teil: Elementarbuch 26. Aufl.; 1. Aufl. 1838. 2. Teil: Mittelstufe. Zweiter Jahreskurs: A. Kleineres englisches Lesebuch mit Wörterverz. B. Die wichtigsten syntaktischen Regeln. Dritter und folgende Jahreskurse: A. Kleineres englisches Lesebuch. B. Englische Schulgrammatik. C. Wörterverz. Ausgabe für Mädchenschulen: A. Kleines englisches Lesebuch. B. Hauptregeln der englischen Grammatik und Wörterverzeichnis. 3. Teil: Grosse Mittelstufe. A. Lesebuch nebst fortlaufenden Fragen und sachlichen und sprachlichen Anmerkungen. Mit Karte von Grossbritannien und einem Plan von London. B. Kurzgefasste Grammatik nebst Übungen zum englischen Lesebuch. 4. Teil: Wissenschaftliche Grammatik der englischen Sprache. Berlin, Goldschmidt 1894. — GASPEY, Englische Konversations-Grammatik zum Schul- und Privatunterricht neubearbeitet von MAURON. 21. Aufl. Heidelberg, Groos 1890. — GEORG, Elementargrammatik der englischen Sprache. Eine praktisch-theoretische Anleitung, die englische Sprache in kurzer Zeit verstehen, sprechen und schreiben zu lernen. 11. Aufl. Heidelberg, Weiss 1889. — GESENIUS, Grammatik der englischen Sprache. Halle, Gesenius. 1. Teil: Elementarbuch nebst Lese- und Übungsstücken. 15. Aufl. von AUE 1893. 2. Teil: Grammatik nebst Übungsstücken. 9. Aufl. von AUE. — GLAUNING, Lehrbuch der englischen Sprache. München, Beck. 1. Teil: Laut- und Formenlehre. 4. Aufl. 1893. 2. Teil: Syntax. 2. Aufl. 1890. — GURCKE, Englisches Elementarlesebuch, neubearbeitet von LINDEMANN. 21. Aufl. Hamburg, Meissner 1893. — GURCKE, Englische Schulgrammatik für Oberklassen. 5. Aufl., neubearbeitet von FERNOW. Hamburg, Meissner 1891. — HAUSKNECHT, *The English Student*. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. Berlin, Weigand und Grieben 1894. — HOPPE, Lehrbuch der englischen Sprache für Schulen. Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache und Angabe letzterer nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. 3. Aufl. Berlin, Langenscheidt 1890. — HUPE, Elementar- und Lesebuch der englischen Sprache nach den Anforderungen der „Lehrpläne und Lehraufgaben.“ Leipzig, Teubner 1892. — MATTHIAS, Handbuch der englischen Umgangssprache. Grammatik, Gespräche und Wörterbuch. Berlin, Friedberg und Mode 1888. — MEFFERT, Elementarbuch der englischen Sprache. 2. Aufl. Leipzig, Teubner 1884. — MEFFERT, Englische Grammatik für die oberen Klassen. 3. Aufl. Leipzig, Teubner 1891. — MÜLLER, Methodisches Lehrbuch der englischen Sprache für Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen, Handelsschulen und Töchter Schulen. Braunschweig. 1. Teil. 2. Aufl. 1889. 2. Teil. 1. Aufl. 1886. — NADER und WÜRZNER, Lehrbuch der englischen Sprache. Ausgabe für Deutschland. 1. Teil: Elementarbuch. Wien, Hölder 1891. — NORMAN, Theoretische und praktische Konversations-Grammatik. 2. Aufl. Wien, Lechner 1891. — ÖPKE, Kleine englische Vorschule. Bremen, Kühtmann 1891. — ÖPKE, Lehrbuch der englischen Sprache. 1. Teil: Unterstufe. Im Anschluss an des Verfassers englisches Lesebuch, 1. Teil. 2. Aufl. 1892. 2. Teil: Schulgrammatik der englischen Sprache nebst Übungsstücken. Im Anschluss an des Verfassers englisches Lesebuch 2. Teil. 1890. Bremen, Kühtmann. — PETERS, Englische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung. Leipzig, Neumann 1890. — PETRY, Die wichtigsten Eigentümlichkeiten der englischen Syntax nebst Beispielen zur Übersetzung ins Englische. 5. Aufl. Remscheid, Krumm 1888. — PLATE, Lehrgang der englischen Sprache. Dresden, Ehlermann. 1. Grundlegender Teil, neubearbeitet von KARES. 69. Aufl. 1894. 2. Teil: Methodisches Lese- und Übungsbuch mit beigelegter Sprachlehre. 54. Aufl. 1894. PÜNJer und HODGKINSON, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. 2. Aufl. Hannover, Meyer 1891. — RITTER, Die Hauptregeln der englischen Formenlehre und Syntax. 3. Aufl. Berlin, Simion 1890. — RITTER und FRIEDRICH, Lehrbuch der englischen Sprache. 1. Teil: Elementarbuch. 2. Teil: Kurzgefasste Schulgrammatik, nach den neuen Lehrplänen umgearbeitete 4. Aufl. der „Hauptregeln der englischen Formenlehre und Syntax.“ Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing 1894. — FERD. SCHMIDT, Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Mit vielen Abbildungen,

einer Karte von England und einem Plane von London. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing 1894. — IMMANUEL SCHMIDT, Lehrbuch der englischen Sprache. Berlin, Haude und Spener. 1. Teil: Elementarbuch. 11. Aufl. 1894. 2. Teil: Schulgrammatik mit Übungsbeispielen. 4. Aufl. 1892. (mit Schlüssel). — IMMANUEL SCHMIDT, Grammatik der englischen Sprache. 5. Aufl. Berlin, Haude und Spener 1892. Hiezu Übungsbeispiele 3. Aufl. — SCHMITZ, Englische Grammatik. 5. Aufl. Berlin, Dümmler 1874. — SEVIN, Elementarbuch der englischen Sprache nach der analytischen Methode bearbeitet. Karlsruhe, Bielefeld. 1. Teil 1888. 2. Teil 1890. — SONNENBURG, Grammatik der englischen Sprache nebst methodischen Übungsstücken. Naturgemässe Anleitung zur Erlernung und Einübung der Aussprache, der Formenlehre und der Syntax. 12. Aufl. Berlin, Springer 1891. — SWEET, Elementarbuch des gesprochenen Englisch. Grammatik, Texte und Glossar. 3. Aufl. Oxford und Leipzig, Weigel 1891. — TENDERING, Kurzgefasstes Lehrbuch der englischen Sprache. 4. Aufl. Berlin, Gärtner 1894. — THUM, Neue englische Grammatik für den Kaufmann und für Gewerbtreibende. Zum Gebrauch in Handels- und Gewerbeschulen, sowie zum Selbstunterricht. 8. Aufl. Leipzig, Glöckner 1891. — VIETOR, Englische Schulgrammatik. 1. Teil: Formenlehre. 2. Aufl. von VIETOR und DÖRR. Leipzig Teubner 1892. — WEISCHER, Schulgrammatik der englischen Sprache. 2. Aufl. Berlin, Herbig 1883. — WILKE, Einführung in die englische Sprache. 2. Aufl. Leipzig, Reissner 1890. — ZERNIAL, Englische Grammatik nebst Lesestücken für die Obersekunda des Gymnasiums. Berlin, Weidmann 1892. — ZIMMERMANN, Lehrbuch der englischen Sprache, enthaltend eine methodische Elementarstufe auf Grundlage der Aussprache und einen systematischen Kursus für Realgymnasien, Real- und Mittelschulen; neubearbeitet von GUTERSOHN. Halle, Schwetschke. 1. Teil. 45. Aufl. 1894. 2. Teil. 42. Aufl. 1894.

b) In englischer Sprache. ABBOTT, *A Shaksperian Grammar. An Attempt to illustrate some of the Differences between Elizabethan and Modern English. For the use of Schools.* 3. ed. London 1871. — BASKERVILLE, *An English grammar for the use of Germans.* 6. ed. Köln, Du Mont-Schauberg 1890. — GESENIUS, *English Syntax. Translated from the Grammatik der englischen Sprache.* 2. ed. revised by AUE. Halle, Gesenius 1889. — MASON, *English Grammar, including Grammatical Exercises.* 28. ed. London, Bell and Sons 1885. — MORRIS, *Elementary Lessons in Historical English Grammar.* London 1882. — MURRAY, *English Language* in der Encyclopaedia Britannica (Geschichte der englischen Sprache). — SONNENBURG, *An abstract of English Grammar with Examination-Questions.* 3. ed. Berlin 1880. — SMITH and HALL, *A School Manual of English Grammar with Copious Exercises.* London, Murray 1873.

c) Metrik. SCHIPPER, Englische Metrik in historischer und systematischer Entwicklung dargestellt. Bonn 1882–89.

100. Lektüre. a) **Lesebücher.** BOENSEL, Lesebuch für den englischen Unterricht und Formenlehre. Leipzig, Reisland 1894. — BUHR, Erstes englisches Lesebuch. Stuttgart, Neff 1890. — DEUTSCHBEIN, Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch mit Vorstufen, Anmerkungen, Karten und Anhang. 2. Aufl. Köthen, Schulze 1892. — EBENER, Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten, neu bearbeitet von MORGENSTERN. Hannover, Meyer. 1. Stufe. 6. Aufl. 1891. 2. Stufe. 5. Aufl. 1891. Mit alphabetischem Wörterverzeichnis. — GANTTER, *Study and Recreation.* Eine Chrestomathie für den Schul- und Privatunterricht, neubearbeitet von CONRAD. 17. Aufl. Stuttgart, Metzler 1891. Mit Wörterbuch. — HAUSKNECHT, *The English Reader.* Berlin, Weigand und Grieben 1894. — HERRIG, *The British Classical Authors. Select Specimens of the National Literature of England and America with Biographical Sketches and an Historical Outline of English Literature.* 66. ed. Brunswick, Westermann 1887. — HEUSSI, Neues englisches Lesebuch. 6. Aufl. Braunschweig, Salle 1891. — KAISER, Englisches Lesebuch in drei Stufen für höhere Lehranstalten. Leipzig, Teubner. 1. Stufe. 3. Aufl. 1891. 2. Stufe. 2. Aufl. 1886. 3. Stufe. 2. Aufl. 1886. — LANDMANN, *The Times* Nr. 31,725, als Lesebuch für Vorgerücktere bearbeitet. Leipzig, Veit und Co. 1888. — LÜDECKING, Englisches Lesebuch. Leipzig, Amelang. 1. Teil für untere und mittlere Klassen. 13. Aufl. 1892. Mit einem vollständigen Wörterbuch. 2. Teil für obere Klassen. 6. Aufl. 1888. Ohne Wörterbuch. — MEURER, Shakspeare-Lesebuch, als erste Stufe der Shakspeare-Lektüre für höhere Lehranstalten mit Anmerkungen und mit einem Abriss der Shakspeare'schen Grammatik. Leipzig, Bredt 1890. — NADER und WÜRZNER, Englisches Lesebuch. Mit erläuternden Anmerkungen und einem Plan von London. Ausgabe für Deutschland. Wien, Hölder 1891. — ÖPKE, Englisches Lesebuch. Bremen, Kühtmann. 1. Teil: Unterstufe. 2. Aufl. 1891. 2. Teil: Mittelstufe. — RITTER, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 6. Aufl. Berlin, Haude und Spener 1893. — SAURE, Englisches Lesebuch für Realgymnasien, Oberrealschulen und verwandte Anstalten. 3 Teile in 2 Bänden. Berlin, Herbig 1885. — SAURE, Englisches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. 2 Teile. Kassel 1886. — SAURE, *Selections from Modern English Novelists. For School, College, and Home.* 1. Teil: Junior Part. 2. Teil: Senior

Part. Berlin, Herbig 1894. (Hiezu *Biographies of Modern English Novelists and Essayists*. Ebend. 1894). — STEUERWALD, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit erklärenden Anmerkungen und Aussprachebezeichnung der Eigennamen. 2. Aufl. München, Stahl 1890. — SÜPFLE, Englische Chrestomathie für Schulen und den Privatunterricht. 5. Aufl. Heidelberg, Groos 1868. — ADOLFINE TÖPPE, Englisches Lesebuch mit Vokabular. 1. Teil für obere Klassen. 4. Aufl. Potsdam, Stein. — VIETOR und DÖRR, Englisches Lesebuch. Unterstufe. 2. Aufl. Leipzig, Teubner 1891. (Hiezu Englisches Übungsbuch, mit Winken für die Behandlung des Lesebuchs.) — WERSHOVEN und BECKER, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit erklärenden Anmerkungen, Präparationen, Wörterbuch, Aussprachebezeichnung, 6 Abbildungen und einem Plan. 7. Aufl. Köthen, Schulze 1893. — WINGE-RATH, *New English Reading-Book for the use of Middle Forms in German High-Schools*. Cologne, Du Mont-Schauberg 1894.

b) Gedichtsammlungen. DAMMANN, Englische Gedichte. Für den Schulgebrauch ausgewählt und stufenmässig geordnet. Berlin, Ohmigke 1889. — GESENIUS, *A Book of English Poetry, for the use of Schools. Containing 101 Poems with explanatory Notes and Biographical Sketches of the Authors*. 2. ed. Halle, Gesenius 1892. — GROPP und HAUS-KNECHT, Auswahl englischer Gedichte. 2. Aufl. Leipzig, Renger. — PFUNDHELLER *Words from the Poets. A Selection of English Poetry*. 2. ed. Berlin, Weidmann 1884. — REGEL, Auswahl englischer Gedichte. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Gera, Schlütter 1889. — SCHULTZ, Sammlung englischer Gedichte für die oberen Klassen der Lehranstalten. Altenburg, Bonde 1888. — SHINDLER, *Poets of the Present Time. A Textbook for Foreign Students of English Literature*. Marburg, Elwert 1891.

c) Schriftstellerausgaben mit Anmerkungen.

1. Aus dem Verlag von Friedberg und Mode in Berlin. Epische und lyrische Dichtungen. *Browning*, Selection from the Works von AHN. *Longfellow*, Evangeline von ERNST SCHMIDT. *Longfellow, Poe and Bryant*, Selection from the Poetical Works von AHN. *Milton*, Comus, Lycidas, l'Allegro and Il Penseroso von AHN. *Pope*, An Essay on Man von DEETZ. *Scott*, The Lady of the Lake von KRUMMACHER. *Tennyson*, Enoch Arden von REGEL. Selection from the Works von AHN. — Dramatische Dichtungen. *Bourcicault*, Old Heads and young Hearts, a Comedy in 4 Acts. London Assurance, a Com. in 5 Acts. — *Brooks*, Anything for a Change, a Com. in 1 Act. — *Bulwer*, Money, a Com. in 5 Acts. The Lady of Lyons, a Play in 5 Acts. — *Byron*, Married in Haste, a Com. in 4 Acts. Our Boys, a Com. in 3 Acts. Cyril's Success, a Com. in 5 Acts. *Goldsmith*, She stoops to conquer, a Com. in 5 Acts. — *Jerrold*, Bubbles of the Day, a Com. in 5 Acts. Black-Eyed Susan, a Nautical and Domestic Drama in 2 Acts. — Retired from Business, a Com. in 3 Acts. — *Poole*, Patrician and Parvenu, a Com. in 5 Acts. — *Robertson*, Society, a Com. in 3 Acts. — *Shakspeare*, Julius Caesar von ISAAC; King Richard von AHN; The Merchant of Venice von ISAAC. — *Sheridan*, The Rivals von AHN; The School for Scandal, a Com. in 5 Acts. — *Taylor*, The Contested Election, a Com. in 3 Acts; An Unequal Match, a Com. in 3 Acts. — Geschichte. *Macaulay*, History of England. In 6 Bändchen, von MEURER. — Selection from the Works von AHN. Ausgewählte Reden und andere Proben englischer und amerikanischer Beredsamkeit, von BENDAN. — *Scott*, Tales of a Grandfather von BENDAN. — Biographisches. Biographical Sketches von BERTRAM. — *Irving*, The Life and Voyages of Columbus von BENDAN. — Erzählungen und Schilderungen. *Dickens*, A Christmas Carol von REGEL; The Cricket on the Hearth von MEURER; The Chimes von AHN. — *Irving*, Tales of the Alhambra von LÖWE; Sketchbook von WERNEKKE; Selection from the Sketchbook von AHN. — *Lamb*, Essays of Elia von AHN; Tales from Shakspeare von BENDAN. — *Marryat*, The Children of the New Forest von SCHNEIDER. — *Thackeray*, Selection from the „English Humorists“, „Miscellanies“, and „Roundabout Papers“ von AHN. — Romane. *Bulwer*, The Last Days of Pompeii von KAISER. — *Goldsmith*, The Vicar of Wakefield von BENDAN.

2. Aus dem Verlag von Gärtner (Heyfelder) in Berlin. Kulturgeschichte. *Black*, A Tour in the Scottish Highlands von BAHRS. — *Brewster*, Newton von SCHENCK und BAHLSSEN. — Selections from *Draper's History of the Intellectual Development of Europe* von LÖSCHHORN. — *Escott*, England, its People, Polity, and Pursuits von REGEL. — On English Life and Customs von CONRAD. — Modern England aus *Green's Short History of the English People* von BÖDDEKER. — Great Explorers and Inventors von WERSHOVEN. — *Hope*, Stories of English Schoolboy Life von KLAPPERICH. — *Mac Carthy*, The Crimean War (aus History of our Own Times) von GEBERT. — *Smiles*, Industrial Biography von GLAUNING. — Society in London, by a foreign resident von BUDDE. — *Tyndall*, Fragments of Science von ELSÄSSER und MANN. — *Waterton*, Wanderings in South America von KLÖPPER.

3. Aus dem Verlag von Simion in Berlin (Rauch's English Readings). — Epische und lyrische Dichtungen. *Byron*, The Corsair von KUTSCHERA. — *Longfellow*, The Courtship of

Miles Standish von WRIGHT; Evangeline von FISCHER; Kavanagh von WRIGHT. — *Moore*, Paradise and the Peri und The Fire-Worshippers from Lalla Rookh von E. SCHMID. — *Pope*, The Rape of the Lock and other Poems von PALM. — *Scott*, The Lady of the Lake (im Auszuge) von MAGER; Marmion (im Auszuge) von MAGER. — *Tennyson*, Enoch Arden and other Poems von KUTSCHERA; Idylls of the King. Enid von KUTSCHERA. — Treasures of Memory. Englische Gedichte zum Auswendiglernen, zusammengestellt von BERTRAM. — Dramatische Dichtungen. *Bulwer*, The Lady of Lyons, a Com. in 5 Acts von ARNDT; Money, a Com. in 5 Acts von FISCHER; Richelieu, a Drama in 5 Acts von ARNDT. — *Coyne*, Black Sheep, a Com. in 3 Acts von RAUCH. — *Jerrold*, Paul Pry, a Com. in 2 Acts und *Howard*, Opposite Neighbours, a Farce in one Act von MATTHIAS. — *Robertson*, Society, a Com. in 3 Acts von FISCHER. — *Shakspeare*, Julius Caesar, Macbeth, The Merchant of Venice von BERTRAM. — *Sheridan*, The Rivals und The School for Scandal von FISCHER. — Geschichte. *Chambers*, The Age of the Stuarts (aus Information for the People) von WENDT. — *Goadby*, The England of Shakspeare von WERSHOVEN. — *Hume*, The Reign of Queen Elizabeth von WERSHOVEN. — *Scott*, Tales of a Grandfather von WENDT. — Biographisches. *Macaulay*, Lord Clive und Milton von E. SCHMID. — *Smiles*, George Stephenson von WERSHOVEN. — *Thackeray*, George II and George III von PALM. — Erzählungen und Schilderungen. *Dickens*, A Christmas Carol von WENDT; Sketches von MATTHIAS; The Cricket on the Hearth von KUTSCHERA; The Perils of certain English Prisoners von RAUCH; The Wreck of the Golden Mary von RAUCH. — *Edgeworth*, Lame Jervas von BUBE. — *Farnell*, An Englishman's Adventures on German Rivers von HAMANN. — *Grimm*, German Household Stories von RAUCH. — *Hughes*, Tom Brown's School Days von THIEM. — *Irving*, The Alhambra und Sketchbook von MATTHIAS; Dolph Heyliger von SEEDORF. — *Lamb*, Tales from Shakspeare von MATTHIAS. — *Mackarness*, Two Sunbeam Stories von BUBE. — *Marryat*, The Three Cutters von MATTHIAS. — *Swift*, Gulliver's Voyage to Lilliput von MATTHIAS. — Roman. *Dickens*, Extracts from A Tale of two Cities von MATTHIAS.

4. Aus dem Verlag von Renger (Gebhardt und Wilisch) in Leipzig. — Epische, lyrische und dramatische Dichtungen. *Byron*, Childe Harold's Pilgrimage (Auswahl) von WERNER. — Auswahl englischer Gedichte von GROPP und HAUSKNECHT. — *Shakspeare*, Julius Caesar und Macbeth von PENNER; The Merchant of Venice von DICKMANN. — Geschichte. *Gibbon*, History of the 1. and 4. Crusades von HUMMEL. — *Hume*, Foundation of English Liberty von BOHNE; The Reign of Queen Elizabeth von FRITZSCHE; History of Charles I and of the Commonwealth von WERSHOVEN. — *Macaulay*, State of England in 1685 von KRESSNER; The Duke of Monmouth von WERNER. — *Robertson*, Charles V and Francis I from 1521—27 von BAHR. — *Scott*, History of France from 1328—80 und Sir William Wallace and Robert the Bruce (aus Tales of a Grandfather) von FEHSE. — Reden. Ausgewählte Reden englischer Staatsmänner von WINKELMANN. — Biographisches. The Life of Benjamin Franklin von WÜLLENWEBER. — *Gardiner*, Historical Biographies von WOLPERT. — The Life and Exploits of Robin Hood von HEYMANN. — *Macaulay*, Lord Clive und Warren Hastings von KRESSNER. — *Scott*, Mary Stuart von FRITZSCHE. — *Southey*, The Life of Nelson von PAROW. — Erzählungen und Schilderungen. *Addison*, Sir Roger de Coverley (aus The Spectator) von FEHSE. — *Defoe*, Robinson Crusoe von FOTH. — *Irving*, American Tales und English Sketches von WOLPERT; Christmas von TANGER; Tales of the Alhambra von WERNEKE. — *Marryat*, The Children of the New Forest von WOLPERT; Masterman Ready von MAGER. — *Scott*, Scenes from Old-Scottish Life (Aus The Fair Maid of Perth) von BAHR. — *Swift*, Gulliver's Travels von HUMMEL. — *Miss Yonge*, Golden Deeds von WOLPERT. — Roman. *Scott*, Ivanhoe (im Auszug) von PENNER.

5. Aus dem Verlag von Tauchnitz in Leipzig (Tauchnitz Student's Series) for School, College, and Home. — Epische Dichtungen. *Longfellow*, Tales of a Wayside Inn von VARNHAGEN. — *Tennyson*, Enoch Arden and other Poems von HAMANN. — Dramatische Dichtungen. *Bulwer*, The Lady of Lyons von BISCHOFF. — *Shakspeare*, Julius Caesar und Macbeth von IMMANUEL SCHMIDT; Twelfth Night, or, What you will von CONRAD. — Geschichte. *Carlyle*, The Reign of Terror (French Revolution) von HERRIG. — *Freeman*, Three Historical Essays von BALZER. — *Macaulay*, History of England. Chapt. I. and II. von IHNE; The Rebellions of Argyle and Monmouth (History of England. Chapt. V) von IMMANUEL SCHMIDT; Ranke's History of the Popes (Historical Essay) von THUM. — *Mac Carthy*, The Indian Mutiny (History of our own Times) von HAMANN. — *Scott*, Tales of a Grandfather von LÖSCHHORN. — *Earl Stanhope (Lord Mahon)*, Prince Charles Stuart (History of England from the Peace of Utrecht to the Peace of Versailles. 1713—83) und The Seven Years' War von KRUMMACHER. — Biographisches. *Franklin's* Autobiography von FEYERABEND. — *Macaulay*, Lord Clive und Warren Hastings von THUM. — Erzählungen und Schilderungen. *Mrs. Craik*, A Hero. A Tale for Boys von DOST. — *Dickens*, A Christmas Carol von TANGER; Sketches von HOPPE. — *George Eliot*, The Mill on the Floss von CONRAD. — *Juliana Horatia Ewing*, Jackanapes; Timothy's Shoes; An

Idyll of the Wood, and Benjy in Beastland von ROOS; The Brownies and The Land of Lost Toys von MÜLLER. — *Bret Harte*, Tales of the Argonauts von TANGER. — *Hughes*, Tom Brown's School Days von IMMANUEL SCHMIDT. — *Florence Montgomery*, Misunderstood von PALM. — *Thackeray*, Samuel Titmarsh and the Great Hoggarty Diamond von BOYLE. — *Miss Yonge*, The Little Duke, or, Richard the Fearless von ROOS. — Roman. *Scott*, The Talisman von DRESSEL.

6. Aus dem Verlag von Teubner in Leipzig. — Epische Dichtungen. *Scott*, The Lady of the Lake von WAGNER. — *Thomson*, The Spring von WERNER. — Dramatische Dichtungen. *Shakspeare*, Julius Caesar; the Merchant of Venice; King Richard II. von RIECHELMANN; Macbeth von WAGNER. — *Sheridan*, The Rivals von RIECHELMANN; the School for Scandal von DICKMANN. — Geschichte. *Macaulay*, History of England from the Accession of Charles I to the Restoration von SCHWALBACH; Monmouth's Rebellion (History of England) von WERNER. — Erzählung und Roman. *Dickens*, A Christmas Carol von RIECHELMANN. — *Goldsmith*, The Vicar of Wakefield von WILCKE.

7. Aus dem Verlag von Velhagen und Klasing in Bielefeld und Leipzig. — Epische Dichtungen. *Byron*, Childe Harold (im Auszug) von KRUMMACHER; The Siege of Corinth; The Prisoner of Chillon; Mazeppa von BANDOW. — *Longfellow*, Evangeline von BANDOW. — *Scott*, The Lady of the Lake; Marmion von THIERGEN; The Lay of the Last Minstrel von NATORP. — Dramatische Dichtungen. *Bulwer*, The Lady of Lyons, a Com. in 5 Acts von FRITZSCHE. — *Shakspeare*, Julius Caesar; King Lear von v. d. VELDE; The Merchant of Venice von PENNER; King Richard II.; King Richard III. von PÄTSCH; Coriolanus; Macbeth von THIERGEN. — *Sheridan*, The Rivals von FRITZSCHE. — Geschichte. *Freeman*, History of the Norman Conquest of England von GLAUNING. — *Goldsmith*, History of England von GUTERSOHN. — *Hume*, Queen Elizabeth; King Charles I. (History of England) von KNÖRICH. — *Macaulay*, England before the Restoration. (Im Auszug); The Siege of Londonderry and Enniskillen in 1689 von BANDOW; The Duke of Monmouth von PÄTSCH. — *Scott*, History of Scotland, containing the Reigns of James IV., James V., and Mary Stuart; Tales of a Grandfather von FRIEDRICH. — Biographisches. *Franklin's* Autobiography von MAYER. — *Macaulay*, Lord Clive von THIERGEN; Warren Hastings von PÄTSCH. — Erzählungen und Schilderungen. Aladdin, or, the wonderful Lamp; Ali Baba and the Forty Thieves von HOSCH. — Collection of Tales and Sketches von GROTH. — *Cooper*, The Last of the Mohicans von BANDOW; The Pathfinder von STANGE. — *Defoe*, Robinson Crusoe von GRUBE. — *Dickens*, A Christmas Carol; The Cricket on the Hearth von THIERGEN; Sketches von PÄTSCH. — *Edgeworth*, Two Popular Tales von GRUBE. — *Irving*, Tales of the Alhambra von WOLPERT; Abbotsford von HALLBAUER; Christopher Columbus. Discovery of America von PÄTSCH; The Sketchbook von BÖTHKE. — *Lamb*, Six Tales from Shakspeare von FRIEDRICH. — *Mackarness*, Amy's Kitchen; The House on the Rock von KLATT; Old Jolliffe von FRIEDRICH; A Trap to catch a Sunbeam von GRUBE. — *Marryat*, The Children of the New Forest (im Auszuge); Peter Simple von STANGE; The Three Cutters; Masterman Ready von PÄTSCH; The Settlers in Canada von BENECKE. — The Story of Sindbad the Sailor von HOSCH. — *Swift*, A Voyage to Lilliput (Gulliver's Travels) von SACHSE; A Voyage to Brobdingnag (Gulliver's Travels) von LORENZ. — Roman. *Goldsmith*, The Vicar of Wakefield von M. BENECKE. — *Scott*, Quentin Durward (im Auszuge) von THIEM; Kenilworth von SONNENBURG; Waverley (im Auszug) von PENNER.

8. Aus dem Verlag von Weidmann in Berlin. — Epische Dichtungen. *Byron*, Childe Harold von A. MOMMSEN; The Prisoner of Chillon von FISCHER. — *Campbell*, The Pleasures of Hope and other Poems von BALZER. — *Goldsmith*, Poems (The Traveller, the Deserted Village) von WOLFF. — *Longfellow*, Evangeline von DICKMANN. — *Scott*, The Lay of the Last Minstrel von HENKEL; The Lady of the Lake von LÖWE; Marmion von SACHS. — Dramatische Dichtungen. *Shakspeare*, Coriolanus; Julius Caesar; King Lear von A. SCHMIDT; Hamlet; The Merchant of Venice von FRITZSCHE; Henry V von WAGNER; The Tempest von RIECHELMANN. — Geschichte. *Hume*, History of England von PETRY. — *Macaulay*, History of England von MEFFERT. — *Robertson*, The History of the Reign of the Emperor Charles V. von HÖLSCHER; The History of Scotland von GRUBE. — *Scott*, Tales of a Grandfather von PFUNDHELLER. — *Smollet*, The History of England from the Revolution to the Death of George II. von WILCKE. — Reden. Englische Parlamentsreden erklärt von TÜRKHEIM. — Biographisches. *Irving*, Life and Voyages of Chr. Columbus von SCHRIDDE. — *Johnson*, Lives of the English Poets (Cowley; Milton) von BÖDDEKER. — *Macaulay*, Lord Clive; Warren Hastings von BÖDDEKER; Goldsmith; Johnson; Milton; Addison von BINDEL. — *Southey*, The Life of Nelson von RITTER. — Briefe. *Lady Mary W. Montagu*, Letters von LAMBECK. — Erzählungen und Schilderungen. *Addison*, The Spectator (Auswahl) von SCHRIDDE. — *Dickens*, Christmas Carol; The Cricket on the Hearth von FISCHER; Sketches von ERZGRÄBER. — *Hughes*, Tom Brown's School Days von PFEFFER. — *Irving*, The Alhambra; Bracebridge Hall von LION; The

Sketchbook von PFUNDHELLER. — *Lamb*, Tales from Shakspeare von RIECHELMANN und LÜCKING. — *Swift*, Gulliver's Travels von SCHRIDDE. — *Romane*. *Goldsmith*, The Vicar of Wakefield von WOLFF. — *Scott*, Ivanhoe von LÖWE.

9. Aus verschiedenen Verlagshandlungen. Epische Dichtungen. *Byron*, Childe Harold von A. MOMMSEN. 2. Aufl. Hamburg. — *Milton*, Paradise Lost. Books 3. and 4. With Introduction, Notes, Glossary and Indexes by A. WILSON VERITY. Cambridge 1894. — Schulkommentar zu Paradise Lost von BAUDISCH. Progr. 1885. Kommentar zum ersten Buche von Paradise Lost von SCHWALBACH. Progr. 1890. — Dramatische Dichtungen (Shakspeare-Ausgaben). *Shaksperes* Werke von DELIUS. 3. Stereotyp-Ausgabe. 2 Bände. Elberfeld, Friederichs 1872. — *Shaksperes* Ausgewählte Dramen (Merchant of Venice; Julius Caesar; Macbeth). Mit Einleitung, erklärenden Anmerkungen und Abriss der Sh. Grammatik von MEURER. Leipzig, Bredt 1890. — Sammlung *Shakspeare'scher* Stücke für Schulen von E. SCHMIDT. Danzig, Saunier 1890. — The Works of *William Shakspeare*, edited with Critical Notes and Introductory Notices von WAGNER. Hamburg, Grädner 1880 ff. — *Shaksperes* Julius Caesar von FRITSCHKE. 2. Aufl. Hamburg, Meissner 1891. — The English of *Shakspeare*, illustrated in a Philological Commentary on his Julius Caesar by CRAIK. London 1857. — *Shaksperes* Hamlet von ELZE. Leipzig 1857. — *Shaksperes* Macbeth, für den Schul- und Privatgebrauch herausgegeben und mit Anmerkungen sowie mit einem Auszug aus Holinshed's History of Scotland versehen von EY. Hannover, Meyer. — *Shaksperes* Othello, für den Schulgebrauch eingerichtet und erklärt von WUNDER. Döbeln, Schmidt 1891. — *Shakspeare's* Romeo and Juliet. Eine Ausgabe des überlieferten Doppeltextes mit vollständiger Varia lectio bis Rowe nebst einer Einleitung über den Wert der Textquellen und den Versbau Shaksperes. Oldenburg 1859. — Geschichte. *Buckle*, The English Intellect during the 16. 17. and 18. Centuries. 1. Teil: Text. 2. Teil: Kommentar. 3. Teil: Zusammenhängende Übersetzungsübungen. Zusammengestellt von HUPE. Köthen, Schulze 1892. — *Chambers' English History*. Für den Schulgebrauch herausgegeben von DUBISLAV und BOEK. 2. Aufl. Berlin, Gärtner 1892. — *Green*, The Stuarts. (A Short History of the English People) von LION. Halle, Gesenius. — *Goldsmith*, History of Rome von WILCKE. Halle, Gesenius. — KLINGHARDT, Materialien zur Macaulay-Lektüre. Progr. 1890 und 1891. — SCHMITZ, Ein Macaulay-Kommentar. Anmerkungen zu Macauley's History of England. Vol. I. Greifswald, Bamberger 1870. — THUM, Anmerkungen zu Macaulay's History of England. Progr. Reichenbach i. V. 1879. — *Scott*, Tales of a Grandfather zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben von BAUER und LINK. München, Lindauer 1891. — Biographisches. *Macaulay*, Lord Clive and Warren Hastings. Nach Macaulay's Essays zur Lektüre für die oberen Klassen höherer Lehranstalten redigiert von JÄGER. 3. Aufl. Leipzig, Bredt 1889. — *Macaulay*, Warren Hastings. Schulausgabe mit erläuternden Anmerkungen. Grössere Ausgabe mit Zusätzen und Exkursen. Herausgegeben von IMMAN. SCHMIDT. Berlin, Haude und Spener. — Erzählungen. *Defoe*, Robinson Crusoe von LÖWE. Halle, Gesenius. — *Dickens*, Christmas Carol, mit Anmerkungen und His Life and Writings für den Schulgebrauch in der Prima von HUPE. 1. Teil: Text. 2. Teil: Kommentar. Köthen, Schulze, 1892. — *Dickens*, Christmas Carol. Schulausgabe, mit erläuternden Anmerkungen. Grössere Ausgabe mit Einleitung, erläuternden Anmerkungen und einem Index. Herausgegeben von IMMAN. SCHMIDT. Berlin, Haude und Spener. — *Dickens*, The Chimes. The Cricket on the Hearth, für obere Klassen erklärt von WERNER. 2. Aufl. Hamburg, Meissner 1889. — *Dickens*, The Cricket on the Hearth. Mit sprachlichen und sachlichen Erklärungen von HOPPE. 6. Aufl. Berlin, Langenscheidt. — *Marryat*, The Children of the New Forest. Peter Simple. The Settlers in Canada mit Anmerkungen von LÖWE. Halle, Gesenius. — *Seamer*, Shakspeare's Stories, für Schulen bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von SAURE. Berlin, Herbig 1890. — *Roman*. *Scott*, Ivanhoe. Für Schulen bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von SAURE. Berlin, Herbig 1886.

d) Litteraturgeschichte.

BIERBAUM, History of the English Language and Literature from the earliest times until the present day including the American Literature. Student's Edition with a Biographical Appendix. School-Edition. Heidelberg, Weiss. — BRANDL, Shakspeare. Führende Geister VI. Dresden, Ehlermann 1894. — TEN BRINK, Geschichte der englischen Litteratur (bis zur Reformation) 2 Bände. Strassburg, Trübner 1877—93. — BROOKE, English Literature Primer. London. — CHAMBERS, History of the English Language and Literature. London and Edinburgh s. a. — CRAIK, A Manual of English Literature and of the History of English Language. London 5. ed. s. a. (Auszug aus desselben Verfassers Compendious History of English Literature and of the English Language from the Norman Conquest. London 1875). — VAN DALEN, Grundriss der Geschichte der englischen Sprache und Litteratur. 7. Aufl. Berlin, Langenscheidt. — DÖHLER, An Historical Sketch of English Literature. Kurzer Überblick über die Geschichte der englischen Litteratur für den Schul-

gebrauch. Dessau 1890. --- DOWDEN, Shakspeare. New ed. London 1890. — ELZE, Lord Byron. 3. Aufl. Berlin 1886. — ENGEL, Geschichte der englischen Litteratur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit, mit einem Anhang der amerikanischen Litteratur. 2. Aufl. Leipzig 1887. — HETTNER, Geschichte der englischen Litteratur 1660—1770. 5. Aufl. besorgt von BRANDL. Braunschweig, Vieweg 1894. — KAISER, A Brief History of the English Language and Literature, arranged for the Use of Schools. 2. ed. Leipzig, Schultz' Erben 1891. — M. KOCH, Shakspeare. Cotta'sche Bibliothek für Weltlitteratur. Stuttgart, Kröner s. a. — G. KÖRTING, Grundriss der Geschichte der englischen Litteratur. 2. Aufl. Münster, Schöningh 1894. — MAGER, Geschichte der englischen Litteratur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Mit einem Anhang: Die amerikanische Litteratur. Ein Hilfsbuch für Schulen und zum Privatgebrauch. Köthen, Schulze 1893. — MATTHIAS, Leitfaden der Geschichte der englischen Litteratur von Stopford A. Brooke. Nach dem englischen Original (1879) deutsch bearbeitet und mit Anmerkungen versehen. — MENSCH, Characters of English Literature. For the Use of Schools. 2. ed. Köthen, Schulze 1887. — NORMAN, Outlines of English Literature from Gildas to the Present Time. 2. ed. Wien, Lechner 1889. — SCHERR, Geschichte der englischen Litteratur. 3. Aufl. Leipzig 1883. — SHAW, A History of English Literature, edited, with Notes and Illustrations, by SMITH. 17. ed. London 1889. — STERN, Milton und seine Zeit. 2 Bände. Leipzig 1877/78. — JOHANNA SIEDLER, History of English Literature. For the Use of Ladies' Schools and Seminaries. 4. ed. Weimar, Krüger 1890. — TAINE, Histoire de la littérature anglaise (Translated into English by LAUN), deutsch von KATSCHER, Leipzig 1877—80. 3 Bände. — THACKERAY, Lectures on the English Humorists of the 18. Century. Mit bibliographischem Material, literarischer Einleitung und sachlichen Anmerkungen für Studierende herausgegeben von REGEL. Halle, Niemeyer. — WARD, A History of English Dramatic Literature to the Death of Queen Anne. 2 vols. London 1875.

101. Wörterbücher. ANNANDALE, A Concise Dictionary of the English Language; Literary, Scientific, Etymological, and Pronouncing. London 1886. — BAUMANN, Londonismen oder Slang und Cant. Ein Wörterbuch der Londoner Volkssprache. London 1887. — FELLER, A New Pocket-Dictionary, English and German. 2 Bändchen. 39. Aufl. Leipzig, Teubner 1890. — FLÜGEL, Allgemeines englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch. 4. Aufl. 3 Bände. Braunschweig, Westermann. — FLÜGEL, Praktisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 2 Teile. 15. Aufl. Leipzig, Brockhaus 1891. — GRIEB, Englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch. 10. Aufl., mit besonderer Rücksicht auf Aussprache und Etymologie neu bearbeitet von SCHRÖER. 1. Lief. Stuttgart, Neff 1894. — HOPPE, Englisch-deutsches Supplement-Lexikon. Berlin, Langenscheidt 1871. 2. Aufl. 1888. — JAMES, Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 31. Aufl., neu bearbeitet von STOFFEL. Leipzig, Tauchnitz 1890. — KLEIN, Englisch-deutsches und deutsch-englisches Taschenwörterbuch. Mit Bezeichnung der Aussprache in beiden Teilen. Für den Privat-, Kontor- und Schulgebrauch. Berlin, Neufeld und Henius. — KÖHLER, Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Gänzlich umgearbeitet und vermehrt von LAMBECK. 30. Aufl. Leipzig, Reclam 1892. — KRUMMACHER, Wörterbuch der englischen und deutschen Umgangssprache. Berlin, Goldschmidt 1892. — LUCAS, Englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch. 2 Bände. Bremen, Schünemann 1856. (Vergriffen.) — MATTHIAS, Neues ausführliches Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 2. Aufl. Berlin, Friedberg und Mode 1892. — E. MÜLLER, Etymologisches Wörterbuch der englischen Sprache. 2 Teile. 2. Aufl. Köthen, Schettler 1878/79. — MURET, Encyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. (Seitenstück zu dem grossen Sachs-Villatte.) Erscheint in Lieferungen seit 1891. Berlin, Langenscheidt. — MURET und NAUBERT, Notwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 1. Teil: Englisch-deutsch. 2. Teil: Deutsch-Englisch. 3. Teil: Land und Leute in England. 4. Teil: Land und Leute in Amerika. 4. Aufl. Berlin, Langenscheidt 1892. — MURRAY, A New English Dictionary, founded on the materials collected by the Philological Society. Erscheint in Lieferungen seit 1884. Oxford, Clarendon Press. (Seitenstück zu Littrés Dictionnaire.) — REGEL und SCHULER, Einführung in das heutige Englisch, nach Stämmen geordnet mit Berücksichtigung der Synonymik. Leipzig, Teubner 1889. — SAINT-CLAIRE, PASQUET, HÖLSCHER, A Dictionary of English, French, and German Idioms, Figurative Expressions, Proverbial Sayings. Berlin, Langenscheidt 1879. — ALEX. SCHMIDT, Shakspeare-Lexikon. 2 Bände. Berlin, Reimer 1875/76. 2. Aufl. 1886. — SKEAT, An Etymological Dictionary of the English Language, arranged on an historical basis. Oxford, Clarendon Press. 2. ed. 1884. — SKEAT, A Concise Etymological Dictionary. 2. ed. Oxford 1885. — TANGER, Englisches Namen-Lexikon mit Aussprachebezeichnung. Berlin, Haude und Spener 1888. — THIEME-PREUSSER, Neues vollständiges kritisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Neue Ausgabe, bearbeitet von WESSELY. 2 Teile in einem Bande. Hamburg 1885. — THIEME, Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache, umgearbeitet von WESSELY. 2 Teile

in einem Bande. Hamburg 1885. (Auszug aus dem vorhergehenden.) — Vollständiges Handwörterbuch der deutschen, französischen und englischen Sprache. 13. Aufl. Leipzig, Brockhaus 1889. — WEBSTER's International Dictionary of the English Language, thoroughly revised and enlarged under the Supervision of NOAH PORTER. London 1891. — WERSHOVEN, Taschenwörterbuch der Aussprache englischer Eigennamen. Köthen, Schulze 1890. — WESSELY, Neues englisch-deutsches und deutsch-englisches Taschenwörterbuch. 15. Aufl. Leipzig, Tauchnitz 1888.

Synonymische Wörterbücher. DRESER, Englische Synonymik für die Oberklassen höherer Lehranstalten wie zum Selbstunterricht. Wolfenbüttel, Zwissler 1879. — KLÖPPER, Englische Synonymik. Kleine Ausgabe für höhere Unterrichtsanstalten. 3. Aufl. Rostock, Werther 1891. Grössere Ausgabe für Studierende und Lehrer. — MEURER, Englische Synonymik für Schulen. Mit Beispielen und etymologischen Angaben unter Berücksichtigung des Französischen. 3. Aufl. Leipzig, Bredt 1890. — NORMAN, English Synonyms with Etymologies and Examples, containing an alphabetical List of Prefixes and Affixes. 2. ed. Wien, Lechner 1889. — SMITH, Synonyms Discriminated. Neue Ausgabe. London 1882. — SMITH, Complete Collection of Synonyms and Antonyms. London.

102. Übungsbücher. a. **Zum Übersetzen ins Englische.** BANDOW, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten. 3. Teil: Aufgaben zum Übersetzen ins Englische. 5. Aufl. Elberfeld, Bädeler 1887. — COWLEY, Ausgewählte Übungen von hervorragenden modernen Autoren, zum Übersetzen ins Englische für vorgeschrittene Schüler. Mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis. Wien, Schaumburg-Fleischer 1891. — DRESSEL, Bilder aus der englischen Geschichte zum Übersetzen ins Englische für die oberen Klassen höherer Schulen. Halle, Gesenius 1888. — DUBISLAV und BOEK, Übungsbuch zum Übersetzen ins Englische für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Gärtner 1892. — GESENIUS, Englisch Übungsbuch. Sammlung von Sätzen und zusammenhängenden Übungsstücken zur Erlernung der Syntax. Halle, Gesenius 1885. — GRUNER, Deutsche Musterstücke. 1. Teil. 12. Aufl. Stuttgart, Metzler 1890. Hiezu Anmerkungen für die englische Komposition, bearbeitet von GRUNER. 6. Aufl. Ebd. (Ins Englische übersetzt unter dem Titel „Select Specimens of German Literature by Thomas.“ 2. ed. Ebd. 1885.) — HANGEN, Englische Übungsbibliothek zur Benutzung an höheren Lehranstalten sowie zum Privatstudium. Ehlermann, Dresden. 20 Bändchen (1. Schiller, Wilhelm Tell. 2. Benedix, Ein Lustspiel. 3. Benedix, Doktor Wespe. 4. Gutzkow, Zopf und Schwert u. s. w.). — HERRIG, Aufgaben zum Übersetzen ins Englische. Nebst einer Anleitung zu freien schriftlichen Arbeiten. 14. Aufl. von BOYLE. Leipzig, Jul. Bädeler 1889. — JAEP, Britannia. Eine praktisch-theoretische Anleitung zum Übersetzen ins Englische mit grammatischen und synonymischen Anmerkungen. 2 Bändchen. Leipzig, Teubner. — MEFFERT, Übungsbuch zum Übersetzen ins Englische im Anschluss an die „Englische Schulgrammatik für die oberen Klassen“. 2. Aufl. Leipzig, Teubner 1880. — PETERS, Materialien zu englischen Klassenarbeiten, sowie zu häuslichen schriftlichen Arbeiten und mündlichen Übungen. Für obere Klassen höherer Lehranstalten (nur zusammenhängende Übungsstücke). Leipzig, Neumann 1883. — IMMANUEL SCHMIDT, Übungsbeispiele zur Grammatik der englischen Sprache. 3. Aufl. Berlin, Haude und Spener 1884. — STORME, Materialien zum Übersetzen ins Englische, neu bearbeitet von KASTEN. 3. Aufl. Hannover, Meyer 1881. — WERNER, Materialien zum Übersetzen ins Englische für obere Klassen höherer Schulen. Leipzig, Teubner. Vorbereitender Teil 1870. Erster Teil 1868. — WERSHOVEN, Zusammenhängende Stücke zum Übersetzen ins Englische. 2. Aufl. Trier, Lintz 1891.

b. **Zur Fertigung von Aufsätzen und Briefen.** ANDERSON, Handbuch der englischen Handelskorrespondenz. Deutsch bearbeitet von AUGSPURG. 5. Aufl. Halle, Gesenius. — BECKMANN, Anleitung zu englischen Arbeiten. Für Schule und Privatstudium. Altona, Schlüter 1888. — BOYLE, Guide to English Composition. Wiesbaden 1875. — GÜNTHER, English Letters. Collected for the Use of Schools. Danzig, Kafemann 1889. — HERRIG, Aufgaben zum Übersetzen ins Englische. Nebst einer Anleitung zu freien schriftlichen Arbeiten. 14. Aufl. neu bearbeitet von BOYLE. Leipzig, Jul. Bädeler 1889. — RITTER, Anleitung zur Abfassung von englischen Briefen. 3. Aufl. Berlin 1890. — SIMON, VOGEL, SKELTON and WRANKMORE, Manual of Mercantile Correspondence in two Languages, English and German. Two Volumes. 14. ed. by VOGEL and LEILAND MASON. 1. vol.: English-German. Leipzig, Glöckner 1890. — The English Letter. Englische Briefe aus dem Familien- und Schulleben, gesammelt von ADOLFINE TÖPPE, herausgegeben von ROBOLSKI. Leipzig, Renger. — ULRICH, Praktische Vorbereitung für das englische Kontor, zum Selbstunterricht, sowie für Handelsschulen und Kontore von Kaufleuten und Gewerbetreibenden. 5. Aufl. Bremen, Heinsius Nachf. 1892. — O. WENDT, Englische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung englischer

Briefe. Für den Unterrichtsgebrauch herausgegeben. Hannover, Meyer 1891. — WILCKE, Anleitung zum englischen Aufsatz. Berlin 1881. — WITZEL und DEUTSCHBEIN, Übungssätze und Musterbriefe zur Einführung in die englische Handelskorrespondenz. 5. Aufl. Köthen, Schulze 1892.

103. Vokabularien, Phraseologien und Gesprächbücher. ASHER, Die Fehler der Deutschen beim mündlichen Gebrauch der englischen Sprache. 6. Aufl. Dresden, Ehlermann 1893. — ASHER, Exercises on the habitual mistakes of Germans in English Conversation. 5. Aufl. Dresden, Ehlermann 1892. — BACKHAUS, Englische Sprechübungen. Hannover, Meyer 1894. — BANES, Systematical Vocabulary and Guide to English Conversation. 5. Aufl. Leipzig, Teubner 1890. — Boyle, Idiomatisches Englisch für Deutsche. Eine Sammlung der gebräuchlichsten Redensarten und Anglizismen. Berlin, Herbig 1878. — BUSCH und SKELTON, Handbuch der englischen Umgangssprache. Eine ausgewählte und umfassende Sammlung von Redensarten über die gewöhnlichsten Begriffe und Gegenstände des Lebens. 5. Aufl. Leipzig, Violet. — CLEMENT, Englisch-deutsche Konversation. Gespräche und idiomatische Redensarten. Hamburg, Boysen 1888. — CRAYS, Series of conversational Books for School, Home, and Travelling. 1. Englische Gespräche für Schule, Haus und Reise. Berlin, Verlagsanstalt 1890. — CRUMP, English as it is spoken, being a series of familiar dialogues. Berlin, Dümmler 1891. — VAN DALEN, English Vocabulary. The Pronunciation marked after the Method Toussaint-Langenscheidt. 7. Aufl. Berlin, Langenscheidt 1892. — DEUTSCHBEIN, Systematische englische Konversationsschule. Vokabel- und Hilfsbuch für die Lektüre und Vorkommnisse des täglichen Lebens mit besonderer Berücksichtigung englischer Verhältnisse, auf Grund der neuen Lehrpläne und Lehrordnungen von 1891 und 1892. 1. Teil: School Life. Köthen, Schulze 1892. — FLAXMANN, Handbuch der englischen und deutschen Konversationssprache mit phonetisch bezeichneter Aussprache. 10. Aufl. Stuttgart, Neff 1880. — FRANZ, First English Vocabulary. Kleines Vokabelbuch und erste Anleitung zum Englischsprechen. 12. Aufl. Berlin, Herbig 1891. — HARTUNG, Sprechübungen im Englischen. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1892. — JAMES, English spoken. Berlin, Beuge 1890. — JEAFFRESON and BOENSEL, English Dialogues with phonetic Transcriptions. Hamburg, Fritzsche 1891. — JORNS, The Young Lady's Vocabulary. Für höhere Mädchenschulen, Seminarien und zum Selbststudium. 2. Aufl. Berlin, Herbig 1891. — KARES, Methodical Hints for speaking English. Dresden, Ehlermann 1891. — KNIGHT, The new London Echo. Eine Sammlung englischer Redensarten in zusammenhängender Unterhaltung. 11. Aufl. Leipzig, Dyk 1888. — LÖWE, Deutsch-englische Phrase in systematischer Ordnung (Seitenstück zur deutsch-franz. Phraseologie von BERNHARDT). 3. Aufl. Berlin, Langenscheidt 1888. — MATTHIAS, Handbuch der englischen Umgangssprache. Praktische Anleitung, sich im Englischen richtig und geläufig auszudrücken. 4. Aufl. Berlin, Friedberg und Mode 1891. — G. PLÖTZ, English Vocabulary. Methodische Anleitung zum Englischsprechen. 3. Aufl. Berlin, Herbig 1890. — RUNGE, Englische Gespräche oder englische Konversationsschule. Heidelberg, Groos 1895. — SHINDLER, Echo of Spoken English. Leipzig, Giegler. 1. Part.: Children's Talk. Mit deutscher Übersetzung von LINA VIETOR. 2. Aufl. 1891. 2. Part.: Glimpses of London. Mit Wörterbuch von Fritzsche. 2. Aufl. 1893. — SMITH, A Selection of English Dialogues chiefly for the Use of young Ladies. Potsdam, Rentel 1891. — THUM, Englisch-deutsche Gespräche aus dem Geschäftsleben mit erklärenden Anmerkungen. 3. Aufl. Leipzig, Glöckner 1888. — TRAUT, Do you speak English? Englisch-deutsche Gespräche, Redensarten und Wörtersammlungen. 13. Aufl. Leipzig, Koch 1890. — TRUE, Every day Talk, being the English Equivalents of FRANCKES „Phrases de tous les jours“ with Notes, Remarks on French Pronunciation and Exercises. Leipzig, Reisland 1891. — WADDY, The English Echo, a practical Guide to the Conversation and Customs of Every-day Life in Great-Britain. 18. ed. Leipzig, Violet 1890.

Glauning, Friedrich,

Englisch

München 1895

Paed.th. 330 m-3b

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11681730-8